



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Programa de Magíster en Psicología Educacional

**“EL BIENESTAR/MALESTAR DOCENTE
DESDE LA MUSICOTERAPIA
EN AMÉRICA LATINA”**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

AUTOR:

SILVIA ANDREU MUÑOZ

DIRECTOR DE TESIS:

RODRIGO CORNEJO CHÁVEZ

Santiago, Chile

2013

ÍNDICE

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES RELEVANTES	10
<u>Trabajo Docente.</u>	11
1. Transformaciones en el mundo del trabajo.	11
2. Trabajo inmaterial.	12
3. La dimensión inmaterial del trabajo docente y el escenario. actual del campo educativo.	15
<u>Bienestar/malestar Docente.</u>	21
1. Antecedentes relevantes en los estudios sobre bienestar docente.	21
2. Salud ocupacional docente: condiciones materiales y psicosociales.	23
3. Formas de comprender la experiencia de bienestar o malestar docente.	27
<u>Control sobre el trabajo y autonomía en el trabajo docente.</u>	30
1. Christophe Dejours y la alienación en el trabajo.	30
2. Gerard Mendel: la división del trabajo y el movimiento de apropiación del acto.	36
<u>Creación y trabajo docente.</u>	45
1. El concepto de creación en la obra de Cornelius Castoriadis.	47
a) Imaginación Radical.	48
b) Imaginario Social.	49
c) Creación.	53
2. Héctor Fiorini: psiquismo creador y procesos terciarios.	57

<u>Musicoterapia, Educación y Trabajo Docente.</u>	61
1. Antecedentes generales de la disciplina.	62
2. Recorrido histórico.	63
3. Concepto de música en Musicoterapia.	65
4. Definiciones de Musicoterapia.	68
5. Dimensión teórica en Musicoterapia.	70
6. Dimensión técnica en Musicoterapia.	72
7. Musicoterapia y educación.	73
8. Musicoterapia y trabajo docente.	75
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	80
1. Objetivo general.	80
2. Objetivos específicos.	80
MARCO METODOLÓGICO	82
1. Tipo de estudio	83
2. Método de investigación utilizado.	83
3. Muestra y técnica de recolección de la información.	84
4. Validez y confiabilidad de la investigación	86
5. Limitaciones del estudio	87
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	88
I. Resultados según objetivos	89
1. Principales tendencias en el abordaje de la Musicoterapia en el bienestar/malestar docente.	89
2. Concepto de bienestar/malestar docente.	107
3. Concepto de creatividad	117

II. Categorías centrales en el bienestar/malestar docente desde la musicoterapia en América Latina	121
1. Rigidización escolar	122
2. Dimensión vincular	123
3. Lo no verbal	125
4. Creatividad	126
5. Construcción del bienestar	127
CONCLUSIONES	129
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135

RESUMEN

La presente investigación es un estudio exploratorio, de diseño cualitativo, que tiene como objetivo describir y analizar los principales aportes teóricos y metodológicos de la Musicoterapia al abordaje del bienestar/malestar docente en América Latina.

Para esto, se recolectó información por medio de once entrevistas semi-estructuradas realizadas a musicoterapeutas de cinco países de Latinoamérica. A partir de un análisis realizado desde la Teoría Fundamentada, se buscó conocer la mirada que dichos musicoterapeutas tienen acerca de las principales tendencias en los abordajes musicoterapéuticos con profesores en la región, las ideas predominantes acerca del bienestar/malestar docente y el concepto de creatividad que existe de fondo.

Esta metodología permitió levantar una serie de categorías que dan cuenta de las dimensiones más relevantes que emergen del relato de estos musicoterapeutas acerca del bienestar/malestar docente y su abordaje desde la Musicoterapia en América Latina.

Así, la aproximación realizada permitió conocer sus definiciones sobre las principales necesidades del docente, así como también sobre los aportes que la musicoterapia puede desarrollar para la construcción de una experiencia de bienestar. En este acercamiento se pudo apreciar que una categoría fundamental desde la cual ellos piensan el bienestar dice relación con la importancia de la creatividad en la vida humana.

I. INTRODUCCIÓN

A continuación se presenta una investigación cuya principal motivación surge de establecer puntos de contacto entre un ámbito altamente complejo como lo es el trabajo docente y un cuerpo de conocimientos relativamente nuevo como disciplina, como lo es la Musicoterapia.

La cercanía de la investigadora con la profesión docente generó un motor que ha estimulado una búsqueda hacia una aproximación más profunda sobre la experiencia subjetiva del profesor, entendiendo que son múltiples las expresiones de malestar existentes.

Por otra parte, la cercanía con la expresión artística, en particular con las artes musicales, ha motivado la idea de conocer los aportes que podrían hacerse al utilizar los recursos que el arte brinda como medio expresivo.

Considerando lo anterior, desde esta investigación se asume la importancia del docente como agente clave en los procesos educativos. Hoy en día existe bastante evidencia acerca de que en la construcción vincular que se configura en el aula la motivación del profesor, las expectativas que tiene de sus estudiantes, su estilo de interacción, el clima emocional que promueve en el aula, entre otros factores, son entendidos como elementos clave que inciden en los resultados educativos (Cornejo y Redondo, 2007).

Así, la psicología en el campo de la educación, en su recorrido histórico, ha ampliado su interés, desde un énfasis puesto en la intervención en educación especial y relacionada con la psicología clínica infantil, hacia un trabajo en contacto más directo con el profesorado (Coll, 1998, p. 66 y 67). En general, los estudios sobre la docencia y los docentes han aumentado considerablemente, demostrando que, efectivamente, el profesor es un actor fundamental en los logros de la enseñanza.

Por su parte, si bien el uso de la música como elemento expresivo, de comunicación y terapéutico ha existido desde las más antiguas civilizaciones, la

musicoterapia como disciplina se configuró recién a mediados del siglo XX (Schapira, 2002). En América Latina, es a fines de la década del '60 cuando se comienzan a formar académicamente los primeros musicoterapeutas, específicamente en Argentina. Dentro de su desarrollo en nuestra región, los países que actualmente la estudian y practican son Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Uruguay y Venezuela.

Considerando el reciente desarrollo disciplinar de la Musicoterapia, aún hay escasez de investigaciones orientadas a sistematizar los conocimientos existentes en los distintos campos de intervención.

Particularmente en el campo educativo, tal como se señaló anteriormente, el énfasis ha estado puesto en aplicar las técnicas de esta disciplina en niños con necesidades especiales y en conocer sus efectos. No obstante, durante los últimos 10 años ha surgido un especial interés por trabajar con la promoción del bienestar docente, especialmente en nuestro país. Interés probablemente asociado a que un alto porcentaje de los musicoterapeutas chilenos tienen como profesión previa la pedagogía.

Considerando este reciente interés, son muy pocos los registros escritos de los trabajos realizados y, por lo tanto, no existe un conocimiento profundo sobre lo desarrollado hasta el momento.

Es por esto que para los efectos de esta investigación, interesa responder la siguiente pregunta: **¿Cuáles son los aportes teórico-metodológicos de la Musicoterapia a la promoción del bienestar docente en América Latina?**

De esta inquietud investigativa han surgido tres focos que interesa abordar.

El primero es conocer las principales tendencias en los abordajes musicoterapéuticos que se han realizado con docentes. Es decir, obtener conocimiento sobre los objetivos que los musicoterapeutas se plantean al trabajar con profesores, sus metodologías, sus inspiraciones teóricas y todos aquellos elementos que ellos estiman relevantes.

El segundo es analizar el concepto de bienestar/malestar docente desde el cual los musicoterapeutas piensan sus abordajes. Cabe señalar aquí que inicialmente se pensó

más bien en el concepto de *bienestar docente* de tal forma de enfatizar una construcción positiva de la temática. Sin embargo, durante el transcurso de la investigación se fue observando que predomina una tendencia a hablar del malestar más que del bienestar, entonces se asumió que ambos conceptos constituyen dos dimensiones de un mismo fenómeno y se optó por hablar de bienestar/malestar docente.

El tercero dice relación con analizar el concepto de creatividad desde el cual trabajan los musicoterapeutas en sus abordajes con profesores. Esto se asocia a que un eje central de trabajo en musicoterapia, en general, es la creatividad y, por lo tanto, se intuía desde el inicio que sería un tema importante de desarrollar.

En función de la pregunta señalada y de los focos enunciados, se articuló, desde un diseño cualitativo, una investigación basada en construir conocimiento desde los relatos de los musicoterapeutas, para lo cual se realizaron entrevistas a profesionales latinoamericanos formados en musicoterapia, cuya información obtenida se analizó en base al método propuesto por la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss. Este método permitió ir paulatinamente construyendo conocimiento hasta articular algunas bases teóricas emergentes respecto de la mirada que los musicoterapeutas latinoamericanos que han trabajado con docentes tienen acerca de los aportes de su disciplina al bienestar/malestar docente.

La investigación comienza con un marco teórico desde el cual se buscó integrar los principales conocimientos existentes sobre el tema planteado, tanto desde el bienestar/malestar docente, como desde la musicoterapia.

Es así como quedó conformado por cinco capítulos. El primero de ellos, habla sobre el escenario sociopolítico a partir del cual el mundo del trabajo docente ha sufrido transformaciones importantes. En él, también se analiza el trabajo docente como un trabajo inmaterial afectivo (Virno, 2003) y sus implicancias.

El segundo capítulo del marco teórico proporciona antecedentes relevantes acerca de los estudios existentes sobre bienestar/malestar docente. Sin pretender hacer

una sistematización acuciosa, se presentan las principales líneas de investigación y los conocimientos desarrollados sobre el tema.

El tercer capítulo profundiza en una de las dimensiones que se relaciona de manera significativa con una experiencia de bienestar o malestar docente. Esto es, el control sobre el trabajo y la autonomía. Para esto, se desarrollan las propuestas teóricas de dos autores. Por un lado, Christophe Dejours y su concepto de alienación en el trabajo. Por otro, los aportes de Gerard Mendel y el movimiento de apropiación del acto de trabajo.

El cuarto capítulo desarrolla el concepto de creación entendiendo, como se mencionó anteriormente, que se trata de un aspecto muy relevante en el trabajo musicoterapéutico. Así, se abordan las propuestas teóricas de dos autores. De Cornelius Castoriadis se rescata su mirada sociohistórica de los procesos de creación. De Héctor Fiorini se aborda su mirada acerca de la dimensión psíquica de los procesos creadores.

Finalmente, el quinto capítulo del marco teórico brinda antecedentes generales sobre la Musicoterapia en relación a su recorrido histórico, sus conceptualizaciones más importantes, su dimensión técnica y su relación con el campo educativo y con el trabajo docente.

Posteriormente se detallan los objetivos de la investigación y el marco metodológico.

Luego, se levantan los principales códigos y categorías obtenidas de la transcripción de las entrevistas realizadas, para finalmente construir algunos conocimientos teóricos en base a la información sistematizada.

MARCO TEÓRICO

Y

ANTECEDENTES RELEVANTES

TRABAJO DOCENTE

“No cabe por tanto la definición abstracta de lo que es *trabajo* (frente a lo que no lo es), sino que sus significaciones son construcciones sociales que implican determinadas relaciones de poder y dominación, relaciones de fuerzas que pueden hacer variar los significados de los conceptos.”

(De la Garza, 2001, p. 14)

1. Transformaciones en el mundo del trabajo.

Pensar acerca de la importancia del trabajo para el hombre implica adentrarse en su recorrido durante las distintas épocas históricas acontecidas y los cambios que se han experimentado.

Una de las visiones sobre la historia reciente del mundo del trabajo plantea que después de más de dos siglos de existencia del capitalismo industrial, el advenimiento del capitalismo financiero ha generado cambios sustanciales en el mundo del trabajo y en la vida cotidiana de las personas. Este cambio comenzó en la década del 70 con la oposición social al reinicio capitalista, con el postfordismo. Una diferencia fundamental entre ambos tipos de capitalismo es que en la sociedad industrial el trabajo tenía un valor central, mientras que en la época postfordista el mercado pasó a tener el protagonismo (De la Garza, 1997).

Desde esta nueva forma del sistema económico, se fueron produciendo importantes cambios en el mundo del trabajo. Entre ellos, cabe destacar una segmentación del mercado de trabajo, una producción no capitalista en pequeñas empresas, un aumento de la tercerización y de los trabajos del área de servicios, un

desarrollo más enfático del trabajo femenino, una precarización de los empleos, una flexibilización en las relaciones laborales y un incremento de trabajos informales.

En América Latina, un elemento común en las transformaciones del mundo del trabajo dice relación con una precarización de éste, en un contexto de disminución de los trabajos del sector agrícola y un aumento en las ocupaciones de servicios (De la Garza, 2001).

En este proceso, se ha producido una diversificación en los tipos de trabajo. El trabajo asalariado ha dejado de ser predominante y se ha producido un aumento de los trabajos cuyo producto y proceso son intangibles, los llamados trabajos inmateriales. Es así como se ha producido una gran crisis de la clase obrera (De la Garza, 1997).

Este proceso redefinió los diferentes campos de la vida social, siendo quizás uno de los aspectos más relevantes la capacidad instalada de producir subjetividad desde el mundo del trabajo. Guattari considera “(...) la producción de subjetividad como materia prima de la evolución de las fuerzas productivas en sus formas más “desarrolladas”.” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 40), logrando modelar, de esta manera, los comportamientos y las relaciones sociales. En este contexto, la fuerza de estos cambios en el mundo del trabajo ha sido crear la idea de que no existe otra forma posible de entender el mundo que no sea la planteada por los conductores de este proceso económico (Mejía, 2004). Y, en este escenario, los llamados trabajos inmateriales se han vuelto mucho más importantes como productores de subjetividad.

2. Trabajo inmaterial.

Uno de los principales cambios en el mundo del trabajo es el referido a la mayor presencia de trabajos inmateriales. Mejía habla de la “tercerización de la economía”, haciendo alusión a un “mundo que se construye desde el sector servicios, lo cual va a terminar reestructurando las clases sociales”. (Mejía, 2004, p. 6)

El incremento en este tipo de trabajo, el trabajo inmaterial, no sólo implica una mayor diversificación en el mundo del trabajo, sino también la predominancia de un tipo

de trabajo altamente complejo. Se trata de un tipo de trabajo donde el producto es intangible, pero que también contiene en algunas partes de su proceso productivo, o en su totalidad, aspectos inmateriales.

Según De la Garza (2001), los trabajos inmateriales son aquellos en los que “el ejercicios de producción concentra las etapas de circulación y consumo en un mismo acto” (p. 24). Es decir, tanto su proceso de producción como su producto son intangibles. Los procesos inmateriales tendrían relación, en este sentido, con el manejo de la información y con los intercambios personales que se requieren para trabajar y existirían dos tipos de trabajo inmaterial: por una parte, los trabajos que implican el manejo de símbolos y, por otra, aquellos basados en la movilización de afectos (Cornejo, 2012).

En relación a los trabajos que manejan símbolos, encontramos todos aquellos asociados al mundo de la informática, que desde el mundo digital crean un lenguaje y una serie de mecanismos que sirven como base para el establecimiento de otro tipo de relaciones interpersonales.

Respecto de lo segundo, se han definido también los trabajos inmateriales afectivos (Lazzarato y Negri, 2001), en que es importante no sólo el rasgo intangible del trabajo, sino también el alto grado de intercambio emocional involucrado en el mismo. Virno (2003) señala que el rasgo esencial en el trabajo inmaterial afectivo es una compleja “red lingüística, comunicativa y vincular”, donde si bien es difícil aprehender la complejidad del proceso en el cual se desarrolla, su experiencia se vive a través del cuerpo. El cuerpo revela el alto grado de involucramiento con la tarea que se desarrolla desde una red vincular.

A esta nueva forma social en la que la dimensión inmaterial del trabajo se ha vuelto un elemento fundamental para la producción de subjetividad, se le ha denominado “capitalismo cognitivo”, “sociedad del conocimiento”, “sociedad de la información”, entre otros. Lo relevante es que la dimensión inmaterial ha pasado a ser fundamental en

la organización del mundo productivo. Para Mejía, se trata de una nueva forma de capitalismo:

“Por ello, estamos frente a un mundo que inaugura una nueva manera de acumulación y en ese ejercicio reformula la existencia misma del capitalismo, proceso en el cual el conocimiento y la tecnología se convierten en factores básicos de producción generadores de otra forma de riqueza, incluyendo a éstos entre los mayores bienes económicos de nuestra época, un tiempo en el cual el proceso de producción cuenta con una nueva materia prima: la tecnología, el conocimiento cuyo incremento y ampliación se realizan a través de la investigación, bajo sus bases del saber, la información, la cultura, en las cuales en el proceso productivo mismo se ha instalado la comunicación y el lenguaje, haciendo que el trabajo sea una permanente interacción social. Ése es el nuevo escenario de reproducción de una sociedad de clases con nuevas características de control.” (Mejía, 2008, p. 3).

Para entender más este proceso, cabe destacar que se ha producido un cambio en el objeto de trabajo. Antes, el objeto era proveniente de la naturaleza. Ahora, el objeto de trabajo se define principalmente por objetos simbólicos.

“(…) cada vez más objetos no provienen de la naturaleza sino que son productos puramente simbólicos del propio hombre y aunque se plasmen en forma material, este sustrato es poco relevante frente al aspecto simbólico: por ejemplo la creación de conocimiento que puede encarnar en programas de computadora o fórmulas en un papel, pero su valor e importancia estriba en el campo simbólico, hasta cierto punto independiente del soporte material que sirve para la transmisión. Estos objetos no dejan de ser útiles para satisfacer determinadas necesidades humanas, pero la naturaleza es menos importante para su generación.” (De la Garza, 2001, p. 13)

Un aspecto interesante de esta nueva forma es que no sólo la función reproductiva de la sociedad tiene valor, sino que también su función creativa, ya que los elementos que emergen como bienes inmateriales puede ser infinitos. Entonces, la pregunta que surge es acerca de quién se hace cargo de los procesos creativos y cuál es

su finalidad. Al respecto, los procesos creativos en la producción de productos inmateriales está orientada ya no sólo a ejercer un control social, sino también a la creación de consumidores (Lazzarato, 2001), a la creación de formas de vida, a la creación de estilos de relaciones sociales. En este sentido, la dimensión inmaterial, como eje del proceso productivo, crea también una determinada cotidianeidad.

“En otras palabras, se puede decir que cuando el trabajo se transforma en inmaterial y el trabajo inmaterial es reconocido como base fundamental de la producción, este proceso no atraviesa solamente la producción, si-no el ciclo entero de “reproducción-consumo”: el trabajo inmaterial no se reproduce (y no reproduce la sociedad) en una forma de explotación, pero sí en la forma de reproducción de la subjetividad.” (Lazzarato, 2001, p.14).

El trabajo inmaterial da forma y materializa diferentes tipos de consumidor. Se crean productos que, a través del imaginario social, pasan a ser una necesidad del consumidor. Es decir, “crea el ambiente ideológico y cultural del consumidor.” (Lazzarato, 2001, p. 20)

3. La dimensión inmaterial del trabajo docente y el escenario actual del campo educativo.

El trabajo docente es un trabajo donde el proceso y el producto son inseparables (Virno, 2003). La labor educativa tiene como eje el vínculo afectivo entre el profesor y los estudiantes, a través del cual se construye un conocimiento. En este sentido, ni su proceso de trabajo ni su producto son tangibles.

Esto se fundamenta en diversos estudios que explican cómo los procesos de enseñanza-aprendizaje se configuran a partir de los vínculos que se construyen en el aula. Según Coll, Palacios y Marchesi “el aprendizaje de los alumnos y lo que sucede en el aula es tanto fruto de las aportaciones individuales de los alumnos como de la dinámica de las relaciones sociales que se establecen entre los participantes, profesor y alumnos, en el seno del grupo-clase” (2001, p. 161). Así, el trabajo docente se desarrolla

en una red vincular construida en base a tres elementos: el profesor, los estudiantes y el conocimiento. El contenido del trabajo docente es inseparable del intercambio emocional que se produce en esa relación triádica.

Ahora bien, el camino que ha recorrido el mundo del trabajo, desde una organización taylorista, luego una fordista, para llegar al post-fordismo, ha traído consecuencias que impactan en el trabajo pedagógico y en el currículum (Mejía, 2004), que inciden en la red vincular en la que se desarrolla el trabajo docente, específicamente en el aula, y que influyen en la escuela en su conjunto.

No es sencillo organizar la información referida a estos cambios y su impacto en el campo educativo, puesto que cada investigador se sitúa desde perspectivas diferentes (sociología del trabajo, psicología del trabajo, psicología educativa, etc) y, por lo tanto, hace distintos énfasis. Lo cierto es que el escenario en el que se desenvuelve el trabajo docente ha cambiado profundamente. La escuela ha sido redefinida, así como también la visión de ser humano que se construye en el contexto educativo.

Esteve (2006) señala que los cambios se han dado en tres niveles: el contexto macro, asociado a las concepciones sociales sobre la educación y el aumento de responsabilidades hacia el profesor; el contexto político y administrativo como una dimensión desde la cual no se ha respondido adecuadamente en relación a las transformaciones y exigencias actuales; y el contexto práctico, relacionado con el trabajo específico del profesor en la escuela.

Núñez (2003) menciona la revolución científica y tecnológica como un factor que ha debilitado el rol del profesor. También señala que el aumento de la escolaridad ha provocado una “erosión de la autoridad o liderazgo cultural” (p. 473) de los docentes. A su vez, la descentralización y privatización de la educación, que en el caso puntual de Chile es enfática, ha situado a la enseñanza como un “espacio de mercado” (p. 474). A esto agrega la racionalidad competitiva en el campo educativo y la precarización de las condiciones de trabajo como elementos críticos en el trabajo docente.

Cornejo (2012) señala el cuestionamiento a los métodos de enseñanza tradicionales, el aumento en las expectativas hacia la escuela como potencial espacio reparador de la desigualdad social y “el descenso progresivo de la valoración social hacia el oficio docente” (p. 62).

Por su parte, Mejía (2004) señala que el primer paso en este recorrido lo constituyó una época de optimismo durante la década de los noventa, que se fundamentaba en tres hechos: “las necesidades de la globalización centradas en el conocimiento, la modernización de los aparatos educativos para dar respuesta a los cambiantes tiempos, y la profesionalización docente, que anunciaba la mayoría de edad de la pedagogía.” (p. 1)

Asimismo, este autor especifica que la reorientación que ha sufrido la escuela ha conducido a una serie de reformas educativas en diferentes países del mundo. Resume este proceso haciendo referencia a cuatro generaciones de reformas. La primera, referida a la descentralización neoliberal; la segunda, de modificación de leyes sobre educación; la tercera, donde la educación se reestructura en base a la eficiencia y la eficacia; y la cuarta, surge de un movimiento crítico a las etapas anteriores, expresado a través de movilizaciones sociales (Mejía, 2008).

Desde aquel proceso de desmaterialización de los procesos productivos, “conocimiento e información comienzan a ser un componente básico” (Mejía, 2004, p. 8). En este escenario, la escuela ha cambiado de rol. La nueva escuela se orienta a aumentar la productividad de los sujetos, desde una educación para la empleabilidad. Así, adquieren importancia los saberes técnicos, pragmáticos, que tienen utilidad práctica en un determinado contexto.

En relación a sus prácticas, la escuela ha dejado ser reproduccionista de información para orientarse a desarrollar competencias cognitivas, técnicas y de gestión que permitan implementar el conocimiento. En este sentido, emerge una nueva forma de control sobre la organización escolar. Un control orientado a manejar las rutinas del acto educativo.

Es por esto que una característica importante del trabajo docente como trabajo inmaterial afectivo es aquella relacionada con un elemento señalado por Cornejo y Reyes (2008) como consecuencia de las transformaciones socioculturales: la intensificación y estandarización del trabajo docente. Varios autores concuerdan en que un rasgo del trabajo inmaterial afectivo es “un control cada vez mayor del total del tiempo de los trabajadores” (p. 69). El trabajo es altamente vigilado y normalizado en concordancia con la necesidad de controlar la producción de subjetividad.

De esta manera, se produce una disociación entre reflexión y ejecución en la labor docente. Al respecto, Robalino (2005) plantea que existe actualmente un colapso conceptual en el rol del docente que se expresa en una tendencia a concebir una separación entre la actividad educativa y el acto educativo. La actividad educativa se define por la función específicamente pedagógico-didáctica; mientras que el acto educativo se refiere al conjunto del quehacer educativo. La tendencia es a reducir la labor del docente a la actividad educativa, lo que conlleva asignarle una situación pasiva frente a un amplio grupo de tareas.

Mejía (2008) habla de una despedagogización de la formación docente para referirse a una reducción de la labor docente a un conjunto de técnicas que se acotan a algunas competencias a desarrollar. La reflexión pedagógica se sustituye por la incorporación de tecnologías modernas, lo que permite disminuir costos en la formación docente y acotar la labor del profesor a aspectos más técnicos y limitados. El profesor pasa a ser un “operador de la enseñanza”. Esto permite justificar la incorporación de profesionales no docentes al aula, por tener el carácter de expertos en algún contenido curricular.

Actualmente en Chile, se puede observar que las políticas educativas tienen como idea hegemónica una significación de calidad basada en la eficiencia y eficacia social, medidas por medio de pruebas estandarizadas donde se traslada el concepto de empresa a la educación. Se trata de un modelo economicista desde el cual se institucionalizan los valores del mercado capitalista al campo educativo. En este sentido,

el análisis económico pasa a ser la metodología central para las políticas educativas (Coraggio, 1999). Se prioriza el rendimiento académico, se busca anticiparse a los desafíos futuros en función de la productividad, la globalización y la tecnología, de responder a parámetros internacionales y se implementan métodos de enseñanza homogeneizadores. Se declara a la actividad educativa como un hecho fundamentalmente técnico que queda fuera de la dimensión política e ideológica de la sociedad (Mejía, 2004).

Cornejo (2008) agrupa los efectos que las transformaciones políticas y económicas han tenido en el trabajo docente en cuatro dimensiones.

Primero, la intensificación y estandarización del tiempo de trabajo docente. Se ha producido un aumento en las tareas y responsabilidades, a la vez que una disminución en la posibilidad de autonomía y control sobre el trabajo.

Segundo, un abandono y culpabilización de los docentes. Ha aumentado la percepción sobre el impacto que tiene la labor docente en los resultados educativos (a pesar de que las investigaciones actuales muestran que es más relevante el impacto de los factores de origen de los estudiantes) pero, a su vez, hay una sensación de bajo nivel de apoyo de parte de las instituciones hacia su quehacer.

Tercero, se ha producido un deterioro en la calidad de las relaciones laborales en los espacios escolares.

Y, cuarto, la identidad profesional del docente se ha quebrado.

A modo de síntesis, el advenimiento del capitalismo financiero como una nueva forma de capitalismo y todas las transformaciones que ha provocado en el mundo del trabajo ha producido un impacto general en el campo educativo y en el trabajo docente.

En primer lugar, es central la importancia que ha llegado a tener la dimensión inmaterial en el mundo del trabajo. Hoy en día, los componentes intangibles de los procesos y productos de trabajo se asumen como un elemento central en la producción de subjetividad, por lo que se han vuelto un aspecto fundamental para el ejercicio del control social (además de ser parte esencial en los procesos económicos).

En este contexto, la escuela es ahora mirada desde otro prisma. Las reformas se han efectuado desde una lógica eminentemente organizacional, trasladando el concepto de empresa al campo educativo. Además, las competencias de gestión y técnicas son la base en la producción del conocimiento, dando un giro al rol de la institución escolar y al rol del educador. La escuela viene a ser un espacio de movilización y creación (ya no sólo de reproducción) que, por lo mismo, debe ser organizada y controlada en cada acción cotidiana. Expresión de esto son los esquemáticos métodos de enseñanza para el desarrollo de competencias que el profesor debe implementar, la rigurosa programación de la rutina escolar y la exigencia permanente que al docente se le hace de planificar de forma minuciosa cada una de sus clases, entre otros aspectos.

De aquí se pasa entonces a una concepción del docente como un trabajador ubicado en la dimensión técnica del acto educativo, encargado de llevar a la práctica los diseños previamente diseñados, evidenciándose con esto una escisión de su labor. El docente ha quedado fuera de la reflexión de su quehacer. Sin embargo, las exigencias hacia él han aumentado. En definitiva, se observa que las transformaciones no se han desarrollado en base a un consenso social, sino que han sido diseñadas por grupos de profesionales definidos como expertos, dejando fuera a los docentes en este proceso. En este sentido, el proceso de transformación no ha venido acompañado de un cambio cultural donde la comunidad educativa en su conjunto se sienta partícipe.

La descentralización ha generado inestabilidad por los cambios de autoridades, que no permiten continuidad en las prácticas educativas, ni en el desarrollo de procesos de mejora a largo plazo. Se privilegia una visión técnica desde la cual el componente ideológico aparece como ausente de las prácticas educativas.

De esta manera, la experiencia subjetiva del profesor también ha cambiado, así como su vivencia de bienestar o malestar en el trabajo.

BIENESTAR DOCENTE

“Dar sentido a la vida, mejorando otras vidas.”

(Profesora chilena , 2006)

1. Antecedentes relevantes en los estudios sobre bienestar docente.

En el marco del escenario anteriormente esbozado, surge el estudio sobre la salud del docente, que se comienza a desarrollar en las décadas del 60 y 70, desde el campo médico en Europa (Martínez, 2001). El alto índice de licencias médicas de profesores llevó a los profesionales del campo médico a preocuparse por la salud del profesor. A mediados del siglo XX surge el concepto de “estrés laboral” para explicar la relación entre las condiciones de trabajo y los efectos que éstas pueden tener en el trabajador. En esta línea, durante la década del 70, el psiquiatra Freudenberger acuña el concepto de “burnout” para describir un síndrome que se presenta en personas cuyo eje laboral está centrado en la ayuda a otras personas (Cornejo, 2008).

En los años 80 se comenzó a hablar de “malestar docente” para referirse a la falta de deseo en el sujeto docente; concepto que en 1987 fue definido por José Manuel Esteve. Desde esta línea de pensamiento, fundamentada en las ideas que Freud (1930) presentó en el texto “El malestar en la cultura”, se planteaba que el malestar docente se produciría a partir de una tensión entre el deseo de los docentes y el conjunto de elementos culturales relacionados con el campo educativo y su labor (Martínez, 2007). Se le fue dando una especificidad a este concepto que fue permitiendo comprender el sufrimiento psíquico de los docentes.

Durante los últimos años, se ha destacado el impacto de las condiciones de trabajo en la calidad de vida de los docentes (Robalino y Korner, 2005). Desde la perspectiva sociológica se han resaltado los aspectos de género (en una profesión que es mayoritariamente femenina) y la tendencia a una precarización del trabajo docente. Desde la perspectiva de la salud laboral se han hecho visibles los riesgos de este tipo de

trabajo. Desde la psicología, se han abordado las consecuencias que tienen en el bienestar psicológico de los profesores las diferentes prácticas laborales y condiciones de trabajo.

En este contexto, considerando la emergencia del profesor como sujeto de interés y el recorrido que han tenido las diferentes perspectivas desde las cuales se ha estudiado su quehacer, Martínez (2001) plantea que los estudios sobre trabajo docente han pasado por tres etapas asociadas a diferentes focos: el sufrimiento del profesor, el proceso de trabajo docente y la escuela como foco de investigación y cambio (Martínez, 2001).

En la primera etapa, surgieron estudios desde la salud ocupacional y también estudios epidemiológicos. Desde esta perspectiva, Cornejo (2008) señala que los estudios sobre bienestar docente pueden ser agrupados en tres líneas de estudio: una, asociada a problemas de salud física, tales como las disfonías; una segunda línea abocada al estudio de los problemas mentales como la depresión; y una tercera línea que estudia el malestar psicológico, resaltando los estudios sobre estrés y burnout. En estos últimos estudios, destaca el alto nivel de prevalencia de agotamiento emocional en profesores de Chile, llegando a un 43%.

En esta primera etapa también surge posteriormente una mirada más crítica relacionada con las condiciones de trabajo en la escuela, así como también estudios sobre la identidad docente desde un enfoque psicoanalítico. Una última línea ha sido el interés por la salud en la escuela, entendida como una dimensión que incide en el bienestar tanto de docentes como de estudiantes, buscando promover la creación de nuevas políticas públicas.

La segunda etapa se enmarca en las transformaciones económicas y políticas descritas en el capítulo anterior y en ella surge la categoría “proceso de trabajo” para entender la experiencia de los docentes en la escuela, su nuevo rol de ejecutores de planes y programas y su pérdida de autonomía sobre su trabajo. Una vertiente ha estudiado la relación entre el nuevo capitalismo y el proceso de trabajo docente,

mientras que otra línea se ha orientado al logro de mejores resultados educativos desde la lógica de la eficacia escolar.

En la tercera etapa, con la escuela como foco de atención, han estado presentes los estudios desde la antropología social, la pedagogía y la didáctica, con métodos etnográficos, desde los cuales se orienta el interés hacia la vida cotidiana en el local escolar y su repercusión en la subjetividad del profesor (Martínez, 2001).

2. Salud ocupacional docente: condiciones materiales y psicosociales.

Un aporte importante que se ha realizado desde este interés por estudiar el bienestar docente es el conocimiento acerca de todos aquellos factores que, estando presentes en el contexto escolar como condición del proceso de trabajo, influyen positiva o negativamente en el grado de satisfacción que experimentan los profesores.

Es así como estos factores han sido clasificados en condiciones materiales y condiciones psicosociales del trabajo docente.

En relación a las condiciones materiales de trabajo, éstas se asocian a los siguientes aspectos (Cornejo, 2009):

- Empleo y precariedad: remuneraciones, estabilidad laboral, contrato de trabajo, sindicalización.
- Jornada de trabajo: cantidad de horas, porcentaje de horas fuera de aula, descanso.
- Exigencias ergonómicas: uso de la voz, postura, iluminación, ruido, temperatura.
- Materiales pedagógicos: disponibilidad y pertinencias de los materiales.
- Infraestructura (p.68).

Robalino (2005) también hace alusión a la infraestructura del establecimiento, el material de apoyo para el trabajo docente y las exigencias ergonómicas del trabajo, explicando que los factores críticos serían: baja disponibilidad y calidad de servicios

sanitarios, falta de instalaciones necesarias, mobiliario inadecuado y carencia de elementos para amortiguar el ruido de la sala de clases.

Con respecto a las condiciones psicosociales de trabajo, se definen como importantes las siguientes:

- Demandas del trabajo: ambigüedad del rol, presión, problemáticas de estudiantes, intensificación del trabajo.
- Control sobre el trabajo: autonomía, posibilidad de perfeccionamiento, posibilidad de crear en el trabajo.
- Apoyo social en el trabajo: apoyo que se percibe desde los pares y desde las autoridades de la escuela.
- Significatividad del trabajo: sentido que tiene el trabajo para el docente.
- Prácticas reflexivas: posibilidad de participar en instancias de reflexión y análisis sobre el trabajo.
- Entorno social: nivel de amenaza que el docente percibe del entorno en que se encuentra la escuela.

Al respecto, Robalino (2005) señala como aspectos importantes: el entorno social, las relaciones entre pares y con los superiores, la percepción de las exigencias de trabajar con estudiantes y el apoyo para la realización del trabajo. Asociado a esto, los elementos críticos serían: situaciones de violencia y amenazas hacia los profesores, falta de apoyo de especialistas, falta de apoyo de padres, tamaño de cursos, falta de participación en dinámicas generales del establecimiento escolar, tareas pedagógicas fuera del horario de clases, trabajar más de un turno diario, mucho tiempo de desplazamiento, poco tiempo libre.

Los estudios de Martínez (2006) señalan que existe una serie de factores que se constituyen como riesgo para el campo psíquico de los profesores. Estos factores pueden ser agrupados en: la responsabilidad civil en el trabajo docente (ser responsable de la seguridad de los alumnos), la exigencia social hacia el docente en tareas de emergencia

(como catástrofes naturales), las insuficientes condiciones materiales de trabajo (factores de riesgo físico asociados al espacio escolar), la normativa en cuanto a derechos y deberes del profesor, la mala organización del trabajo (por ejemplo, la falta de separación entre el ámbito laboral y el familiar, o la inconsistencia entre el trabajo prescrito y el trabajo real), la dificultad para capacitarse, las deficientes condiciones económicas, la dificultad para obtener atención en salud, los peligros en áreas próximas al local de trabajo. Por otra parte, la organización escolar también se constituye como un factor de riesgo psíquico cuando el docente no tiene la posibilidad de generar reflexión acerca de su trabajo, ni de participar colectivamente en su análisis y construcción. Asimismo, plantea que “la organización de la vida laboral escolar, tanto para docentes como para alumnos se constituye en un factor de riesgo al no tener en cuenta "lo humano" de la actividad cotidiana -como relación y vínculo intersubjetivo - eje determinante de la actividad educativa.” (Martínez, 2006, p. 5)

Oliveira, Goncalves y Melo (2004), hacen una distinción entre la organización del trabajo escolar y la organización escolar. Señalan que la primera es una dimensión que se asocia a las condiciones económicas del trabajo en general en un contexto capitalista, que se ven reflejadas también en la escuela (división del trabajo, distribución de tareas); mientras que la segunda dimensión hace referencia a las condiciones objetivas desde las cuales se organiza la enseñanza (métodos de enseñanza, evaluación, etc.)

La reflexión que estos autores hacen, en el marco de los avatares políticos y económicos de Brasil, desarrolla la idea de que la administración escolar se orientó durante un tiempo considerable a entender la escuela desde una mirada técnica, carente de contenido político. Esto cambió durante los años ochenta, momento en el cual se generó una “politización de la discusión sobre el trabajo docente, al incorporar la necesidad de repensar la organización y gestión de la escuela pública. Sobre todo, la discusión de esa década demostró que la escuela es un local de trabajo que presenta

características típicamente capitalistas y por eso refleja contradicciones con los intereses de los involucrados.” (p. 187).

Comentan que la organización escolar ha sufrido importantes cambios: nuevos criterios en la enseñanza y evaluación, diferente conformación de los cursos, aumento de dedicación en tiempo de profesores a estudiantes, más reuniones de equipo. Esto genera una intensificación laboral. Y, por lo tanto, aumentan las exigencias

Según Martínez (2006), otro factor de riesgo psíquico es la dificultad para separar la vida laboral de la vida personal, que se evidencia con la permanente necesidad del profesor de continuar trabajando en su hogar, en horario extra laboral, lo que, evidentemente, actúa en desmedro de su calidad de vida. En el Informe de Salud Laboral del Colegio de Profesores de Chile (2000), también se comenta este aspecto como un factor crítico, en el sentido que las expectativas hacia los profesores son tan altas que se asocian a un rol formativo complementario al de la familia, lo que es percibido por muchos de ellos como una sobrecarga.

En definitiva, la sobre exigencia, la rigidización, la falta de sentido, entre otros aspectos, son elementos relevantes al momento de aproximarse a la experiencia de malestar docente.

Ahora bien, cabe destacar que Martínez (2009) crea, posteriormente, otra categorización para las dimensiones del trabajo docente, entendiendo que cada clasificación contiene factores críticos que inciden en la experiencia de bienestar o malestar. Éstas son: las dimensiones subjetivas y afectivas, las dimensiones histórico-institucionales y las dimensiones del proceso de trabajo docente.

Las dimensiones subjetivas y afectivas se asocian a los vínculos existentes en el trabajo docente. Por una parte, el vínculo con los alumnos y, por otra, el vínculo con los pares.

Las dimensiones histórico-institucionales hacen alusión a las normativas que históricamente ha tenido el trabajo docente y a las responsabilidades sociales que se le asignan.

En las dimensiones del proceso de trabajo docente agrupa el mecanismo de invisibilización de los riesgos, la relación con el conocimiento y el conjunto de condiciones materiales que ya se han mencionado anteriormente.

Es interesante cómo Martínez incorpora, dentro de esta última dimensión, el rol social que tiene la escuela. La institución educativa es una reproductora del contexto social; sin embargo, en múltiples ocasiones intenta desconocer dicha realidad. Esta disociación se constituye como un factor de riesgo psíquico, ya que finalmente la escuela no es capaz de sostener este distanciamiento y resulta ser permeable a los conflictos sociales.

3. Formas de comprender la experiencia de bienestar o malestar docente.

Frente a todos estos factores que impactan en la experiencia de bienestar o malestar de los docentes, se han creado distintas maneras de ponerlos en diálogos y establecer una interrelación, de tal forma de comprender cómo puede llegar a configurarse una experiencia de malestar.

Desde el modelo médico, la definición del Síndrome Burnout hace referencia a una problemática que se instala en tres dimensiones del sujeto, que se presentan especialmente en aquellos trabajadores cuyo eje del trabajo está basado en una relación de ayuda a otros (Maslach, 2003).

La primera dimensión se relaciona con la experiencia subjetiva de un alto nivel de desgaste emocional, de agotamiento profundo.

La segunda dimensión se trata de una despersonalización, es decir de un desinterés por la otra persona. Al respecto Martínez (2006) explica que un mecanismo de defensa frente al malestar laboral es la insensibilización con respecto al contenido del trabajo, producido después de un largo período de tiempo en que los riesgos son invisibilizados. El Informe de Salud del Colegio de Profesores (2000), indica que los docentes tienen una percepción de su estado de salud que es mejor de lo que arroja el

estudio realizado. Esto sería entendido como una tendencia a naturalizar ciertas condiciones de riesgo y algunos padecimientos.

La tercera dimensión dice relación con una sensación de bajo logro personal, de que no están llevando a cabo adecuadamente las tareas, siendo incompetente en el trabajo.

Una línea de estudio sobre salud laboral docente dice relación con la investigación acerca de fuentes laborales de estrés (Cornejo, 2008), lográndose reconocer algunos factores como la ambigüedad del rol docente, la baja valoración social de la profesión, aspectos asociados a los estudiantes, entre otros, como ya se señaló anteriormente. Al respecto, Karasek creó el modelo “control-demanda-apoyo social”, desde el cual señala dos elementos críticos para la satisfacción laboral. Uno de ellos es el nivel de exigencia o demanda hacia el trabajador. El otro, es la posibilidad de controlar el propio trabajo. Karasek explica que cuando la exigencia es alta y el control sobre el trabajo es bajo, entonces hay una gran probabilidad de que se produzca una sensación de insatisfacción laboral (Sardiña, 2004).

Desde la perspectiva francesa psicosocioanalítica de Gerard Mendel el control sobre el acto de trabajo también se sitúa como un elemento central, en el cual están involucrados tanto el proceso como el producto de trabajo (Cornejo, 2008). Desde esta línea se plantea que la enajenación del trabajo provoca una profunda frustración.

Ahora bien, desde el modelo de Karasek, el apoyo social, que en este caso podría expresarse por medio de solidaridad grupal entre los miembros de un mismo espacio laboral docente, resulta ser un elemento protector que aminora las posibilidades de sentir insatisfacción en el trabajo (Karasek, 1990). No obstante, cabe destacar que este aspecto se ha visto menoscabado y que en las escuelas es cada vez menor la posibilidad de formar parte de un equipo que piense su trabajo, ya que el profesor está siendo hoy concebido más bien como un técnico que debe implementar programas y metodologías previamente diseñados.

Pese a la serie de condicionantes que pueden llegar a configurar una experiencia

de malestar docente, Vaillant (2007) comenta que, según la evidencia brindada por diferentes investigaciones y estudios de casos, la mayor satisfacción que sienten los profesores la encuentran en el propio quehacer de educar y en el vínculo con los alumnos. “(...) muchos docentes citan como principal fuente de satisfacción el cumplimiento de la tarea y los logros pedagógicos de los estudiantes” (p. 9).

En síntesis, son diversas las perspectivas y los énfasis que se hacen para comprender el malestar docente y un posible camino hacia el bienestar. Sin embargo, un aspecto que es señalado en varias miradas teóricas como un elemento crítico es el nivel de autonomía y la posibilidad de los docentes de ejercer control sobre su trabajo.

En el marco de esta investigación, interesa centrar la atención en este aspecto, considerándolo no sólo como uno entre otros, sino como un elemento central que conduce a una experiencia de malestar docente. Este aspecto dice relación con el aumento en la estandarización del tiempo de trabajo, que se asocia a un concepto de calidad en función de aprendizaje adquiridos de forma rigidizada. Se centrará la atención en este elemento, por considerarlo como un factor fundamental que tiene que ver con la posibilidad de crear en el proceso de trabajo.

Para comprender más esta dimensión, en el siguiente capítulo se rescatarán los aportes conceptuales de dos autores de mirada psicoanalítica.

CONTROL SOBRE EL TRABAJO Y AUTONOMÍA EN EL TRABAJO DOCENTE

“En la mayor parte de las tareas,
comprendidas las tareas más descalificadas,
la explotación pasa también por
la profundidad del aparato mental.”
(Dejours, 1988, p. 49)

Dentro del conjunto de dimensiones y factores que configuran la experiencia subjetiva de los docentes, aparece como elemento relevante la posibilidad de tener control sobre el propio trabajo y, por lo tanto, tener autonomía en relación a las decisiones que se toman, a las metodologías utilizadas, a la solución de las dificultades, etc.

Así, en este capítulo el interés está centrado precisamente en profundizar el análisis de esta dimensión a partir de los aportes teóricos de dos autores.

El primero es Christophe Dejours, médico y psicoanalista francés, que ha desarrollado una línea de estudio sobre la psicopatología del trabajo. Su principal aporte ha sido comprender los aspectos de la vida laboral que pueden asociarse a una experiencia de sufrimiento en el trabajador y al desarrollo de mecanismos de defensa que finalmente pueden producir estados psicopatológicos. Para este estudio, interesa especialmente el énfasis que él hace en la organización del trabajo como dimensión que puede configurar experiencias de malestar.

El segundo es Gerard Mendel (1930-2004), psicoanalista y sociólogo francés que, desde una línea marxista, estudia los procesos de enajenación que se producen en la vida de un trabajador en su institución laboral, proponiendo una psicología social del sujeto y un dispositivo de intervención orientado a reapropiarse del acto de trabajo. En

este sentido, interesa su mirada del ser humano como un ser dinámico, en movimiento, en constante búsqueda de cambio, aunque sea desde un plano inconsciente.

1. Christophe Dejours y la alienación en el trabajo.

Si bien el trabajo ha pasado por un recorrido histórico en el cual el lugar que ha ocupado en la vida de la personas ha tenido diferentes relieves, parece ser que de todas maneras tiene un estatuto de tal relevancia que puede llegar a tener un alto impacto en el mundo interno del sujeto y en su experiencia vital. Es así como Dejours (1989) plantea que “el trabajo es el mediador privilegiado entre inconsciente y campo social.” (p. 24). No obstante, su impacto en la vida de una persona puede adquirir formas muy diferentes y, en este sentido, señala: “No debemos olvidar la lección que nos transmitieron los precursores, que el trabajo es ambivalente. Puede generar lo peor, pero también puede dar lo mejor.” (2000, p. 2).

Para este autor, de mirada psicoanalítica, el trabajo es claramente un aspecto fundamental en el campo psíquico, lo que lo condujo a proponer el término de “psicodinámica del trabajo” para hacer alusión a "el análisis de los procesos psíquicos intra e intersubjetivos movilizados por las presiones del trabajo" (p. 4). Cabe destacar lo interesante de su planteamiento en la medida que estable un fuerte nexo entre psiquiatría y vínculo social.

Desde este prisma y considerando las características actuales del mundo del trabajo, éste suele convertirse en un espacio de sufrimiento y, si bien no todas las personas llegan a un estado de enfermedad, esta situación parece ser más bien el resultado de una lucha y no un “estado natural” (Dejours, 2000, p. 4). Por esto, cobra especial sentido entender qué elementos de la vida en el trabajo se tornan relevantes para la experiencia subjetiva del trabajador.

Desde la mirada de Dejours, el aproximarse al vínculo social en el mundo del trabajo es un factor clave para la comprensión del sufrimiento y, específicamente, es la

organización del trabajo la dimensión que alberga las relaciones sociales de la vida laboral.

Este autor entiende la organización del trabajo como una red de relaciones sociales que configuran la forma del trabajo (1988) y plantea que una de las principales razones por las que el trabajador experimenta insatisfacción es por sentirse ajeno a la organización de su trabajo. Para entender la relevancia que Dejours le otorga a esa experiencia de sentirse ajeno al propio trabajo, resulta muy iluminador recordar su definición sobre el plano subjetivo entre el hombre y su trabajo:

“Trabajar es ante todo una relación de uno consigo mismo. A través de la actividad del trabajo me pongo a prueba con el mundo y su resistencia a mi saber hacer, a mis conocimientos, a mi experiencia, más generalmente a mi maestría. Trabajar es enfrentarse a la prueba del fracaso frente a la resistencia del mundo: es lo que se llama "lo real del trabajo", es decir aquello que se hace conocer al sujeto por su resistencia. En esta prueba de lo real, descubro la resistencia del mundo, hago la experiencia del mundo. Pero al mismo tiempo, es por esta resistencia que pruebo mis propios límites, que tomo conocimiento de las capacidades, de la sensibilidad, de las torpezas de mi cuerpo. Es a través de esta experiencia que hago la experiencia de mí mismo, de mi propia subjetividad en tanto afectividad radical.” (Dejours, 2000, p. 6).

Por otra parte, así como es importante la experiencia subjetiva del hombre con su trabajo, también lo es la dimensión intersubjetiva, entendida como la extensión que el trabajo proyecta hacia los otros, hacia el vínculo social, en torno a la necesidad de reconocimiento.

En este sentido, cuando se produce un quiebre en esa relación entre el hombre y su trabajo, aparece la sensación de malestar. Y ese quiebre se da en la dimensión de la organización del trabajo; es decir, en el plano de las relaciones sociales que se crean en el trabajo. El sufrimiento aparece cuando el trabajador ya utilizó al máximo todo lo que disponía en cuanto a sus capacidades y poder de adaptación, y ya no puede modificar su quehacer.

Aquí, más allá del contenido del trabajo y del nivel de demanda que éste implique al trabajador, el énfasis está puesto en la posibilidad que aquél tiene de influir en la organización de su quehacer y de crear posibles estrategias de afrontamiento de las dificultades que se puedan presentar. Esta posibilidad se da dentro de una red de relaciones que se crea a partir, precisamente, de la organización del trabajo, que construye un escenario de división de tareas en que existe una escisión entre el diseño y la ejecución de éstas. Es en esta dinámica donde se produce una experiencia de sufrimiento, en el marco de un trabajo que Dejours denomina “trabajo desestructurante”, en el que las tareas son parcializadas y no hay posibilidad de negociar en torno a ellas.

“La alienación sería tal vez la etapa necesaria y primera de la cual nosotros hemos hablado a propósito de la sujeción del cuerpo. La organización del trabajo aparece como el vehículo de la voluntad de otros, a tal punto poderoso que al final el trabajador está como habitado por el extraño.” (Dejours, 1988, p. 50).

Por el contrario, el “trabajo estructurante” es aquel que se constituye como un buen mediador entre el inconciente y el campo social, favoreciendo una experiencia de bienestar del trabajador, en que la organización del trabajo le entrega un rol significativo en la concepción del trabajo (en contraposición con la sola ejecución), entendiendo que las tareas comprendidas en ellas permiten el desarrollo de procesos de sublimación.

Al respecto, cabe recordar el fenómeno de estandarización del trabajo docente, enunciado previamente en este estudio como uno de los cambios que ha sufrido durante las últimas décadas, desde el cual el quehacer del profesor se presenta cada vez más elaborado de forma previa y rígidamente organizado.

Giroux (1997) señala que los profesores están actualmente sometidos a una tecnocratización de su profesión, desde la cual la pedagogía se convierte en un proceso rutinario. Plantea que las reformas educativas muestran una tendencia a concebir a los docentes como técnicos, mientras que la elaboración de objetivos y contenidos está hecha por sujetos ajenos a la realidad educativa. En sus palabras:

“Una de las amenazas más importantes a que tienen que hacer frente los futuros y los actuales profesores de la escuela pública es el creciente desarrollo de ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula. El actual énfasis en los factores instrumentales y pragmáticos de la vida escolar se basa esencialmente en una serie de postulados pedagógicos. Entre ellos hay que incluir: la llamada a separar la concepción de la ejecución; la estandarización del conocimiento escolar con vistas a una mejor gestión y control del mismo; y la devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de profesores y estudiantes en razón de la primacía de las consideraciones prácticas” (p. 62).

Por su parte, Martínez Bonafé (2004), analiza el mecanismo de control que hay detrás del uso del texto escolar. Plantea que el texto escolar se ha instalado como una evidencia de las prescripciones existentes y configura un determinado tipo de vínculo en la enseñanza que “sustrae al profesor la responsabilidad de la reflexión y la planificación de sus tareas” (p. 121).

Retomando a Dejours (1988), resulta interesante que él hace un análisis de los síntomas que el trabajador desarrolla frente al sufrimiento en el trabajo. Uno de ellos es la ansiedad que se produce por “las presiones que conducen a una autorepresión del funcionamiento mental y al esfuerzo para mantener los comportamientos condicionados.” Se trata del “sentimiento de esclerosis mental, de paralización de la imaginación, de cuestionamiento de la inteligencia y, de alguna manera, de despersonalización.” (p. 19).

El trabajador se ve circunscrito al rol de ejecutor, ajeno al diseño de su trabajo; así, se produce una pérdida de la capacidad de controlar su trabajo y, por lo tanto, una sensación de inmovilidad y de baja utilización de los recursos propios, tales como la inteligencia y la creatividad.

“La organización del trabajo ejerce sobre la persona una acción específica cuyo impacto es el aparato psíquico. En ciertas condiciones el sufrimiento que emerge puede

ser imputado al choque entre una historia individual portadora de proyectos, de esperanzas y de deseos, con una organización del trabajo que las ignora. Este sufrimiento, de naturaleza mental, comienza cuando la persona no puede aportar ya nada al trabajo, no puede ejercer ningún control sobre su tarea en el sentido de conformarla a sus necesidades fisiológicas y a sus deseos psicológicos, es decir, cuando la relación persona-trabajo está bloqueada.” (Dejours, 1988, p. 46)

Para este autor, el alto grado de control que actualmente se está ejerciendo sobre el trabajo docente implica una desvalorización de la vida mental del trabajador como recurso importante para su quehacer, pero que a la vez, debido a esta neutralización, deviene en una situación de desgaste profundo.

“La explotación del cuerpo pasa siempre y necesariamente por una neutralización previa de la vida mental por la organización del trabajo. (...) La desapropiación del cuerpo no es posible, sino gracias a una operación específica sobre la estructura de la personalidad, cuyos efectos, durables o reversibles según los casos, forman parte de la carga de trabajo. Así, la “carga psíquica” de trabajo no sería solamente un efecto accesorio del trabajo, sino que resultaría ser una etapa primordial de la cual depende la sujeción del cuerpo, etapa cuyo éxito será asegurado por la organización del trabajo mismo.” (Dejours, 1988, p. 49)

De esta manera, como se dijo anteriormente, la escasa posibilidad de utilizar los recursos cognitivos y creativos en el espacio de aula, en el seno de la relación con los estudiantes, genera una experiencia de bajo control y poca autonomía, un desgaste mental y un conjunto sintomatológico que configuran una experiencia de sufrimiento. Dejours nos aporta con una concepción del trabajo que logra integrar la dimensión social configurada por la organización del trabajo y la vivencia subjetiva del trabajador que se expresa a través de una sintomatología que da cuenta de una experiencia de sufrimiento.

2. Gerard Mendel: la división del trabajo y el movimiento de apropiación del acto.

Mendel (1993) se propuso la compleja tarea de construir una psicología social del sujeto desde una mirada crítica acerca de la tradicional escisión entre la dimensión sociológica y la dimensión psicológica del ser humano. Aludiendo a Dejours, en relación a la importancia que aquél atribuye al trabajo, Mendel propone pensar la psicología social del sujeto como una terceridad que se inserta en el espacio existente entre el inconsciente y el campo social, y se orienta a pensar específicamente los procesos de enajenación que se producen en el mundo del trabajo.

Siendo la psicología del trabajo su campo de estudio e intervención, Mendel (1993) concibe dos aspectos que constituyen constantes en las instituciones y que demuestran su carácter social; éstos son: la producción (es decir, la naturaleza de la institución) y la división del trabajo. El abordaje de esos dos aspectos permite (idea sustentada en su larga experiencia de intervenciones en diversos tipos de instituciones) establecer un puente entre las relaciones de trabajo y las relaciones sociales de la sociedad global. Es decir, aproximarse a las relaciones laborales que se dan en torno a dichos aspectos posibilita acceder, en parte, al tipo de relaciones sociales que existen a nivel global.

“Hablar de relaciones *sociales* de trabajo significa entonces para nosotros, y de manera indiscutible, que esas relaciones se encuentran, por una parte, *inscriptas en una institución* que se halla a su vez integrada a la sociedad global y, por la otra, que en esa institución *ellas están definidas por la división técnica y jerárquica del trabajo*, la cual se encuentra, además, en toda la sociedad.” (Mendel, 1993, p. 151).

Para Mendel, es la división del trabajo el elemento central en la configuración del vínculo de los sujetos con las instituciones en que trabajan y, más aún, en la construcción de las relaciones sociales.

Considerando la forma de ser de las instituciones actuales, propone que hay tres aspectos que distancian a los trabajadores de su acto de trabajo. Por una parte, las instituciones tienden a aislar a los individuos. Por otra, las dinámicas institucionales se

suelen explicar a partir de parámetros provenientes del entorno familiar, generando culpa cuando se intenta romper con las normas establecidas. Por último, hay una ideología dominante que tiende a naturalizar los procesos sociales que acontecen en las instituciones, invisibilizando su origen social.

Respecto de lo primero, la división del trabajo fragmenta la experiencia laboral situando a los trabajadores en funciones muy específicas y acotadas tanto en relación a los otros como en relación a su propio trabajo.

En relación al segundo punto, Mendel explica que, en función de lo anterior, las dinámicas institucionales tienden a ser explicadas desde criterios asociados a las dinámicas familiares de los sujetos. Desde su terminología, lo psicolaboral se reduce a lo psicofamiliar; es decir, la complejidad de una institución laboral es traducida a los códigos del psiquismo individual y su configuración en base a las relaciones familiares tempranas. Esto produce un ocultamiento de los fenómenos producidos por el mundo del trabajo en sí, restando responsabilidad a la institución.

“En cuanto a lo que nos interesa aquí, a saber, la psicología social del sujeto, nos creemos con derecho de llamar *psicofamiliar* a la dimensión psicológica inconsciente que aparece constantemente en nuestras intervenciones, como el horizonte contradictorio de la psicología social del sujeto.” (Mendel, 1993, p. 205).

Respecto del tercer aspecto, la naturalización de la institución produce una distancia entre el trabajador y su posibilidad de intervenir en las dinámicas relacionales. Así, se produce una sensación de bajo control sobre el conjunto del trabajo.

Centrando la atención en la división técnica del trabajo, Mendel señala que ésta no sólo se encuentra en las instituciones del mundo industrial, sino también en la escuela.

“A diferencia de la enseñanza impartida por un preceptor, como la imaginada para Emilio por Rousseau, o de la escuela medieval en la cual un solo maestro enseñaba todas las asignaturas a niños de todas las edades reunidos en la misma clase, un liceo en la actualidad también es una institución en la cual el acto de enseñar y el de aprender

están fragmentados en varias especialidades separadas y confiadas a profesores diferentes.” (Mendel, 1993, p. 154).

La división del trabajo genera un distanciamiento entre el trabajador y el proceso y producto de su trabajo, lo que le dificulta ser consciente de las relaciones sociales que existen en su espacio laboral. Se produce una baja participación en la concepción de su trabajo y, por lo tanto, se pierde poder sobre él. Es, para Mendel (1998), la división del trabajo un elemento clave en la generación de una experiencia de malestar en el trabajador.

Cabe destacar que, en el mundo del trabajo docente, no sólo el diseño externo del quehacer genera un distanciamiento del trabajo en relación a su acto de trabajo, sino también el hecho de que dicho diseño se enmarca en una idea preconcebida de la educación que está instalada en una mercantilización del proceso educativo. Asimismo, el mercado, como gran institución, también es naturalizado, invisibilizando su origen y construcción social.

Desde esta línea de pensamiento, la psicología social del sujeto está estrechamente ligada a una idea del poder, entendido éste como la posibilidad de que un sujeto se haga consciente de las relaciones sociales que están implicadas en su vínculo con la institución. A esto, Mendel le llama “psicosocialidad”, la que se posibilita en la medida que se logran desnaturalizar las condiciones institucionales.

En este escenario, desde su teoría propone que en todo sujeto existe una tendencia, de naturaleza antropológica, que lo conduce a re-apropiarse de su acto de trabajo; tanto del proceso como del producto de su trabajo. A esta fuerza le denomina “movimiento de apropiación del acto” y se constituye como el objeto de la psicología social del sujeto.

“En todo individuo existiría una fuerza de carácter antropológico, que se expresa de manera no consciente dentro de la dimensión psíquica, y que incita al sujeto a “apropiarse” del acto voluntario y consciente que realiza, de la actividad, de la acción

que desarrolla. Ese movimiento apunta a dos objetivos: la apropiación del control del proceso del acto y la apropiación de los efectos del acto.” (Mendel, 1993, p. 21).

El movimiento de apropiación del acto busca la conciencia social del sujeto y la expresión de su psicosocialidad en el entorno. El significado de la conciencia social del sujeto se relaciona con la conciencia de las relaciones de poder existentes en una institución laboral. Esta psicosocialidad sería un proceso que se desarrolla por medio de la confrontación del sujeto con la institución y que se expresa por su acto y por la consecuencia que éste provoca. A partir de esta confrontación, el sujeto internaliza parte de la dimensión social, lo cual será posteriormente evidenciado por medio de nuevos comportamientos. En este sentido, el movimiento de apropiación del acto es el germen de un proceso de transformación de la organización institucional. En concordancia con Dejours, Mendel plantea que la organización del trabajo es una dimensión que debe ser transformada.

Su propuesta metodológica apunta a instalar un dispositivo que posibilite la creación de vínculos en espacios institucionales donde la división del trabajo ha producido una desvinculación. Esto se logra por el movimiento de apropiación del acto. Para Mendel, el movimiento de apropiación del acto es la base de la relación del hombre con el mundo exterior y la base de su identidad. En el movimiento de apropiación también hay una búsqueda de poder, lo que lleva a Mendel a acuñar el término de “actopoder”.

“El acto es un poder sobre la realidad y en la realidad (es lo que actopoder quiere significar), pero además su autor es conducido, de manera no consciente, a conservar el poder sobre su acto y sobre sus efectos (y he ahí el sentido del movimiento de apropiación), de la misma manera que seguramente no se desprenderá espontáneamente del poder que tiene para dominar voluntariamente su propio cuerpo.” (p. 173-174).

Y, para que se desarrolle el movimiento de apropiación del acto, se requiere tanto de la fuerza propia del sujeto como determinadas condiciones culturales en la institución. Cuando un sujeto no está en condiciones de controlar la ejecución de su acto

no encontrará placer en su actividad. Allí, se produce un movimiento de apropiación del acto que intenta recuperarlo.

En palabras de este autor: “(...) ¿en qué condiciones técnicas un trabajo permite cierta apropiación por parte del que actúa (individuo o grupo), poniendo en juego su inteligencia, su inventiva, su creatividad, generando de ese modo sentimientos de motivación y de interés?. Nos parece que se trata de dos tipos de condiciones: un control sobre el proceso de trabajo, que implica formación, información y verdadera responsabilidad; una participación psicológica en el conjunto de la actividad colectiva a través de mediaciones adecuadas. Se ve inmediatamente que esas dos condiciones se relacionan con los dos componentes del movimiento de apropiación del acto: un poder sobre el acto que se está realizando, un poder sobre los efectos del acto.” (Mendel, 1993, p. 45).

En este sentido, Mendel ha elaborado una metodología de trabajo en las instituciones cuyo objetivo es, precisamente, re vincular al sujeto con las relaciones sociales globales que se manifiestan en el mundo del trabajo, propiciando espacios colectivos que generen un movimiento de apropiación del acto. Es decir, una mayor conexión del trabajador con su trabajo, un mayor control sobre el acto de trabajo, una mayor capacidad de decisión y de poder. Las instituciones que restringen el poder del trabajador finalmente configuran una sensación de baja autonomía y, como consecuencia, una actitud de inmovilidad. Esta experiencia se asocia a un restringido uso de los recursos propios, de la inteligencia, de la intuición, de la creatividad, produciéndose una desmotivación en torno a la experiencia de trabajo. Es así como, el objetivo de la intervención sociopsicoanalítica apunta a rescatar el interés por el trabajo a partir de reapropiarlo, de volver a hacerlo parte de sí.

“Como se podrá ver, nuestro esfuerzo desde hace veinte años consiste sólo en construir una metodología de intervención que asegure la presencia del sujeto singular y de las relaciones sociales de trabajo representativas de ciertas relaciones sociales de la sociedad global. No tenemos en absoluto la ambición de tener acceso, por nuestro

método, al conjunto de relaciones sociales existentes en la sociedad, sino únicamente a algunas de ellas, suficientemente centrales, sin embargo, para que la relación del sujeto con ellas, por intermedio de un colectivo *social* de trabajo, desarrolle en ese sujeto procesos psicosociales.” (Mendel, 1993, p. 19).

Retomando los aportes de Dejours, el dispositivo metodológico creado por Mendel, conocido como la intervención sociopsicoanalítica, busca producir una modificación en la organización del trabajo, entendida ésta como la dimensión jerárquica de la institución, expresada en un organigrama.

“La intervención sociopsicoanalítica modifica estructuralmente la organización del trabajo porque introduce en la institución un dispositivo destinado a durar, que tiene la capacidad potencial de durar tanto tiempo como la institución, un “tercer canal de comunicación” que concierne exclusivamente al acto de trabajo y que se sitúa al lado de los otros dos canales ya existentes: el de la dirección jerárquica y el de las instancias representativas (comité de empresa, sindicato) cuando éstas existen.” (Mendel, 1993, p.52).

Situándonos en el trabajo docente, la institución escolar es altamente rígida en lo referente a la división del trabajo y a la jerarquía entre los funcionarios. Los equipos directivos establecen métodos de enseñanza basados en experiencias ajenas a la realidad singular de cada escuela, sometiendo a los profesores a la labor de reproducir dichos métodos. A su vez, los estudiantes deben incorporar en su rutina de estudio un material que no es significativo para sí mismos, produciéndose un quiebre en el vínculo entre ellos y el conocimiento, al igual que entre ellos y el docente. Es por esto que cobra especial sentido el rescate que Mendel propone de las relaciones sociales de los trabajadores, en este caso, de los docentes.

“(…) el parámetro que hay que considerar es exclusivamente el de *las relaciones sociales de trabajo*. (...) la intervención asumirá la obligación de buscar los medios para producir una *transformación organizacional* de la institución, condición necesaria

(según nosotros) para la evolución psicológica de los individuos hacia la psicosocialidad.” (Mendel, 1993, p. 150).

En este proceso de reapropiación, el movimiento de apropiación del acto toma relieve, ya que promueve la consciencia del determinismo social, a su vez que potencia el poder institucional del sujeto con respecto a su acto de trabajo.

“El acto (de trabajo) se convierte en el común denominador (en nuestro lenguaje decimos que permite la “suma de zonas de no-indiferencia”), que vincula al sujeto singular con la institución en su totalidad, a través de las relaciones organizacionales, y ese acto de trabajo es, indiscutiblemente, un acto social.” (Mendel, 1993, p. 153).

Hasta aquí es posible entender que el desarrollo teórico de Mendel propone, en primer lugar, una mirada particular acerca de los fenómenos institucionales del mundo del trabajo, desde un pensamiento marxista, centrado en los efectos de la división de trabajo. En segundo lugar, apuesta por una metodología de intervención centrada en la capacidad del hombre de tomar consciencia de su psicosocialidad por medio del movimiento de apropiación del acto. Y, es posible pensar un tercer aspecto, que se aprecia a partir del distanciamiento de Mendel respecto del concepto de repetición del psicoanálisis. Para este autor, el movimiento de apropiación del acto no puede ser explicado desde el psicoanálisis tradicional, puesto que éste último se centra en el acto de repetición de los fenómenos como el eje del cambio. Muy por el contrario, el movimiento de apropiación del acto es una propuesta de Mendel a pensar un proceso psíquico que se aproxima a lo desconocido, no a la repetición, sino a una nueva forma de vincularse con la institución. Es decir, el movimiento de apropiación del acto se sitúa desde un plano de incertidumbre orientado a producir psicosocialidad como una manera de acercarse a los procesos históricos de la institución. Desde esta perspectiva, el malestar en el trabajador se asienta cada vez que la institución no posibilita el ejercicio del movimiento de apropiación del acto; es decir, cuando más naturalizada está la institución, cuando menos se promueve la consciencia de la dimensión social del sujeto y, en definitiva, cuando menos poder hay sobre el acto de trabajo. Lo interesante de esto es

la concepción del movimiento de apropiación del acto como un momento que va en sentido contrario a lo anterior, que se aproxima a una situación de incertidumbre, a algo desconocido, a algo diferente de lo que habitualmente sucede en la institución: “La psicología social del sujeto, toda vez que no es desestructuración sino estructuración, es una dimensión de creación y de progreso en lo no conocido.” (Mendel, 1993, p. 277). Tomando en cuenta que el movimiento de apropiación del acto es, a juicio de Mendel, un fenómeno de naturaleza antropológica, es posible pensar al ser humano como un sujeto con una tendencia transversal al cambio y a la creación.

Esta tendencia a la transformación es promovida desde un abordaje orientado a resolver la gran crisis social diciendo que “esta expoliación actúa a través de las diversas divisiones del trabajo que pueden llegar hasta la división individual del trabajo. La respuesta democrática a la “crisis” pasa entonces también por la reconquista por parte de los actores del proceso de trabajo, condición de una psicossocialidad cuyo desarrollo esté a la altura de los problemas de la época.” (Mendel, 1998, p. 5).

Es así como Mendel aporta con una mirada movilizadora de la experiencia del trabajador, que no sólo analiza los graves efectos que la división del trabajo tiene en él y en el tejido social, sino que también instala la idea de una naturaleza humana que tiende a rescatar este aspecto esencial que le ha sido quitado y que dice relación con algo tan importante como el vínculo del hombre con su trabajo y, en definitiva, con el vínculo del hombre con la construcción social de la realidad.

Las propuestas teóricas de Dejours y Mendel posibilitan una profundización en una de las dimensiones que para este estudio resulta central en la experiencia de bienestar del trabajador, en particular, del docente: el control sobre el trabajo y su autonomía. Dejours hace énfasis en el plano de la organización del trabajo. Mendel, por su parte, otorgando igual importancia a aquello, propone una mirada del ser humano como un ser dinámico, en movimiento, en busca del cambio aunque sea de forma inconsciente.

Sin embargo, el fenómeno de naturalización implica una rigidización que impide concebir la posibilidad del cambio en la institución. La capacidad creadora se desvanece en función de tareas mecánicas que bloquean el vínculo entre el trabajador y su acto de trabajo, todo lo cual es favorecido por una organización del trabajo altamente jerarquizada. La institución escolar se ve reflejada en esta descripción y el trabajo docente queda relegado a un lugar gravemente alejado del poder.

Siguiendo a Dejours, en el trabajo docente se suele producir un quiebre tanto en la relación subjetiva del hombre con su trabajo, como en la experiencia intersubjetiva que aquél implica.

Por una parte, la relación del hombre con su trabajo se encuentra escindida a partir de la separación entre la concepción y la ejecución del quehacer. Es decir, no se produce una experiencia completa de vínculo con el proceso del trabajo y con su producto.

Por otra parte, se observa que la dimensión intersubjetiva del trabajo docente se encuentra afectada en tanto la valoración y reconocimiento social hacia el docente ha estado en cuestión. La construcción imaginaria del docente como un técnico le resta valor a su rol que durante mucho tiempo fue considerado como primordial para la sociedad. Además, lo aleja del poder sobre el acto de trabajo, restringiendo su posibilidad de autonomía. En consecuencia, se neutraliza su imagen de sujeto creador y transformador de la realidad.

CREACIÓN Y TRABAJO DOCENTE

“La sociedad es autocreación que se despliega como historia.”
(Castoriadis, 1986, p. 68)

Habiendo analizado la importancia que el poder sobre el acto de trabajo tiene en la experiencia subjetiva de un trabajador y lo alejado que esto se encuentra en el trabajo docente, se considera que hay un importante punto de unión entre aquella idea y la concepción del ser humano como un sujeto eminentemente creador. Control sobre el trabajo, autonomía y movimiento de apropiación del acto son conceptos que se vinculan con la idea de transformación social y de creación de la realidad.

Sin embargo, la división social del trabajo, entre trabajo material y trabajo intelectual, ha traído consigo la idea de que la creatividad forma parte de una elite asociada principalmente al campo intelectual. Y, considerando que la concepción del quehacer docente se ha situado en un plano eminentemente técnico (ajeno a la reflexión y diseño del trabajo), entonces el trabajo docente ha dejado de ser entendido desde su posible dimensión creativa.

Lazzarato analiza la relación entre esta división del trabajo y la creatividad planteando lo siguiente:

“Para concluir, estas breves consideraciones llevan a colocar en discusión el modelo de creación y de difusión del trabajo intelectual y de superar el concepto de creatividad como expresión de "individualidad" o como patrimonio de clases "superiores". Dos modelos, concebidos en la época en que la producción inmaterial comenzaba a volverse "productiva", nos presentan dos modos completamente diferentes de demostrar la relación entre trabajo inmaterial y sociedad. El primero, aquel de Simmel, queda completamente en el interior de la división entre el trabajo manual e intelectual y nos da una teoría de creatividad del trabajo intelectual. El segundo, aquel de

Bachtin, refutando asumir la división capitalista del trabajo como inevitable, elabora una teoría de creatividad social. (...) define el trabajo inmaterial como superación de la división entre trabajo material / trabajo intelectual, y nos muestra la creatividad como proceso social.” (Lazzarato, 2001, p. 23).

Considerando esto, en la presente investigación se estima oportuno profundizar en el concepto de creación haciendo un recorrido por dos importantes enfoques teóricos que han desarrollado su estudio. Se asume la importancia de abordar este concepto para comprender más profundamente su pertinencia y relevancia en el estudio del bienestar docente y su vínculo con el trabajo musicoterapéutico.

El estudio de la creatividad ha tenido un auge significativo durante las últimas décadas, existiendo un énfasis en las investigaciones asociadas a su estimulación siendo entendida como una función psicológica. Se realizan intervenciones donde se estimula la activación del hemisferio derecho, de aspectos relacionados con procesos corporales, técnicas bioenergéticas, etc. (Fiorini, 2006).

Desde esta investigación, se busca pensar la creatividad como una dimensión mucho más relevante y transversal para la vida humana que, dentro del mundo del trabajo, puede llegar a tener un valor significativo en la promoción del bienestar. Por esta razón, si bien la mayoría de las teorías sobre el tema se refieren a él desde el concepto de “creatividad”, aquí se propone pensar más bien desde el concepto de “creación”, por considerar que es más global y supera la visión reduccionista con la que se ha tendido a abordar. No obstante, se respetará el modo de mencionarlo que cada uno de los dos enfoques teóricos propongan, hablando de creación o creatividad según corresponda.

Las teorías que a continuación se expondrán presentan perspectivas muy diferentes acerca del tema, pero se asimilan en proponer una manera de concebir la creación como una dimensión fundamental en la vida humana, razón por la cual se han escogido.

La primera, es la propuesta de Cornelius Castoriadis (1922-1997), filósofo y psicoanalista griego que desarrolló ampliamente el concepto de “imaginario social”, proponiéndolo como la dimensión identitaria de una sociedad desde la cual se gestan los procesos creadores y la capacidad autotransformadora de la vida social.

La segunda, es la propuesta de Héctor Fiorini, médico y psicoanalista argentino, que propone pensar los procesos creadores desde la perspectiva del psiquismo, acuñando conceptos tales como *psiquismo creador* y *procesos terciarios* para dar cuenta de la existencia de una dimensión psíquica en la que suceden los procesos creadores.

Si bien Castoriadis se sitúa enfáticamente en el plano sociohistórico (sin dejar de lado el estudio de la psique), mientras que Fiorini aborda los procesos psíquicos, ambos se posicionan desde un pensamiento complejo para entender el dinamismo de la vida humana y atribuyen a los procesos creativos un rol fundamental en la sociedad.

1. El concepto de Creación en la obra de Cornelius Castoriadis.

Castoriadis presenta una teoría orientada a rescatar la dimensión imaginaria de la sociedad como su principal sentido organizador. Desarrolla el concepto de *imaginario social* buscando superar la lógica tradicional desde la cual la realidad es entendida de forma determinista y cuyos elementos son categorizados sin dejar espacio a la complejidad del ser. Así, hace una fuerte crítica al funcionalismo y al estructuralismo.

Se interesa por comprender los procesos de transformación social en base al movimiento entre lo instituido y lo instituyente, considerando que esto es el germen de la creación, y rescata el plano de la significación como el espacio en el que suceden dichos procesos.

Es decir, articula una forma de pensar tanto en el plano psíquico como en el plano sociohistórico en que la dimensión imaginaria da cuenta de la capacidad creadora de la vida humana.

a) Imaginación Radical:

A partir de su interés por desarrollar una articulación teórica que supere las miradas funcionalistas y estructuralistas de la realidad, y que no establezca una disociación entre lo individual y lo social, Castoriadis propone el concepto de mónada psíquica como un estrato que sería el momento originario de la psique. Ese estado de la psique se caracteriza por un sentido particular en el cual ella es todo y la realidad funciona en base a la experiencia de placer.

“En el origen de la psique, una representación con sentido es una representación fuente de placer, y una representación fuente de displacer es sin sentido (...). Matriz del sentido: todo se mantiene unido, todo debe mantenerse unido y ese mantenerse-unido es buscado y positivamente evaluado como fuente de placer.” (Castoriadis, 1989, p. 161). Este sentido originario será el motor que configurará la búsqueda de nuevos sentidos.

En este contexto, Castoriadis propone pensar que la característica esencial de la psique es su capacidad de imaginación. La psique se encuentra inserta dentro de un mundo que la rodea de una innumerable cantidad de objetos. Estos objetos y la generalidad del mundo circundante no vienen organizados por sí mismos, sino más bien son caóticos y desordenados. Y entonces la imaginación es “la capacidad de hacer surgir algo que no es “real” tal como lo describe la percepción común (...). Es por lo tanto toda *la creación de un mundo propio para sí* del sujeto. La imaginación es el despliegue de un espacio y un tiempo. Y cada uno de nosotros tiene espacio y tiempo propios.” (Castoriadis, 1989, p. 114). La imaginación es, entonces, la capacidad de la psique de organizar el mundo con un sentido para sí.

Esta capacidad de la psique supera, para Castoriadis, la funcionalidad biológica, más bien, se desenvuelve en una dimensión amplia que si bien incluye la función biológica como medio básico de supervivencia, traspasa esos márgenes. Es así como propone pensar que la búsqueda del sentido originario, de la experiencia de placer, es también la búsqueda de un placer de representación. La representación es el lenguaje de

la psique. “(...) el simbolismo supone la capacidad de poner entre dos términos un vínculo permanente de manera que uno “represente” al otro” (Castoriadis, 1983, p. 220).

Es así como la significación que se presenta ante la psique es una significación imaginaria, ya que no es real ni racional (no se agota ahí), sino que hace uso de su capacidad imaginativa para ordenar el mundo que se le presenta. Este vendría a ser el eje de la capacidad de auto transformarse de la psique y lo que le otorga la condición de lo que Castoriadis representa por medio de la figura de un magma, es decir, algo nunca estático, en permanente cambio.

Así, acuña el término *imaginación radical* para hacer alusión a este motor de cambio de la psique.

b) Imaginario Social:

A partir del prisma desde el cual Castoriadis concibe la psique y su capacidad de cambio, desarrolla un pensamiento orientado a comprender los procesos de transformación en el plano social. Y así como para la psique la imaginación es fundamental, para sociedad es el imaginario social la dimensión en la que se organizan y crean las significaciones que van a dar un sentido de identidad y donde se va a producir el germen de los procesos de cambio.

Propone la idea de que las significaciones que se dan en el mundo social son significaciones que conllevan una libertad que hace posible jugar con el simbolismo de tal manera que los elementos identitarios que se utilizan no sean interpretados de modo exclusivamente literal, sino que lo figurado o lo imaginado también se involucre en el proceso de internalización de la significación.

La sociedad entonces va construyendo a un tipo de individuo a partir de esta transmisión de sentidos. Sentidos que sobrepasan toda frontera formal, que se instalan en la necesidad del sujeto y se vinculan con él a través de un contenido imaginario, sentidos que hacen uso de la imaginación radical de la psique.

Son las significaciones imaginarias sociales lo que está a la base de lo cual se desprende el hacer humano. El ser humano se define por su carácter libremente simbólico, por su carácter imaginario y, asimismo, las significaciones imaginarias también definen el devenir sociohistórico. Esto, hace complejo al dominio histórico-social, y le da un carácter magmático, al igual que a la psique (Castoriadis, 1989).

Las significaciones imaginarias son ofertas de sentido que se instalan en el nivel social de la necesidad. La sociedad requiere de aquéllas significaciones para subsistir como tal, para perpetuarse. Son las significaciones imaginarias las que hacen a la sociedad, la sociedad es el conjunto de significaciones imaginarias que la conforman. Y, en la medida que sobrepasan la frontera de lo funcional y racional, se sitúan en el plano de la necesidad, del deseo y del afecto.

Asimismo, las significaciones imaginarias son eminentemente sociales en tanto emergen de un colectivo anónimo e impersonal (Castoriadis, 1989). Nunca podrían surgir exclusivamente de lo psíquico. Lo psíquico, desde que surge, sufre una ruptura inicial que lo define como social, y que más adelante lo va configurando. “Es incontestable que una significación imaginaria deba encontrar sus puntos de apoyo en el inconsciente de los individuos; pero esta condición no es suficiente, y puede incluso preguntarse legítimamente si es condición más que resultado. (...)Lo que el individuo puede producir, no son instituciones, son fantasmas privados.” (Castoriadis, 1983, pp. 249-250).

En este sentido, lo único que en el individuo no sería social, es la mónada psíquica (el estrato originario de la psique) que, en todo caso, no sobreviviría sin la imposición de la forma social individuo. Cada ruptura que sufre la mónada es social y la satisfacción de su necesidad de sentido debe ser social. Mónada psíquica es una elaboración conceptual que utiliza Castoriadis para entender ese momento previo a la primera ruptura, para entender esa primera ruptura como una ruptura traumática de aquel momento de omnipotencia e indistinción, como la ruptura que hace surgir la eterna búsqueda de sentido del ser humano.

Así, para que el individuo pueda vivir en sociedad, ésta debe entregarle un sentido orientador coherente y completo que, en alguna medida, pueda restituirle su estado originario de totalidad; entonces la sociedad crea un conjunto de significaciones imaginarias que logren armar el mundo necesario para el individuo y llenarlo de sentido. La sociedad es un sistema de interpretación del mundo, la sociedad crea un mundo para sí, invistiendo todos y cada uno de los objetos existentes con una significación particular.

“Toda sociedad es un sistema de interpretación del mundo (...). Toda sociedad es una construcción, una constitución, creación de un mundo, de su propio mundo” (Castoriadis, 1986, p. 69).

O sea, lo sociohistórico es un conjunto de significaciones imaginarias que definen la realidad y cada objeto que hay en ella. Y así cada individuo también es definido como tal. La sociedad define al individuo y define su actuar. La sociedad decide cuáles son las representaciones útiles a su mundo, cuáles son los deseos coherentes con el ser sociedad y, por cierto, cuáles son también los afectos que la deben acompañar.

En este sentido, la sociedad, por una parte, y el individuo, por otra, se construyen un mundo propio a partir de significaciones compartidas, transmitidas por la sociedad en primer término, que luego cada individuo va perpetuando. La sociedad “(...) antes que nada fabrica, (...), individuos cerrados, que piensan como se les enseñó a pensar, que evalúan y le atribuyen sentido a lo que la sociedad les enseñó que tiene sentido, y para quienes esas maneras de pensar, evaluar, normativizar y significar son, por construcción psíquica, incuestionables” (Castoriadis, 1989, pp. 309-310). Así, se produce una naturalización de las significaciones en que se asumen usualmente sentidos estáticos e incuestionables aquellos que, en primera y última instancia, son sentidos creados por el mismo hombre. Los vínculos entre significados y significantes se asumen como naturales, como eternos, invisibilizándose el origen humano y social de éstos. Los mismos problemas y/o conflictos sociales, los hechos, eventos y acontecimientos

sociales, se conciben como separados del hacer humano, con un origen mágico religioso, y se deja de lado la reflexión por considerarlos como hechos asociados íntimamente al sentido propio de cada sociedad, a su imaginario social, a su forma de ser como sociedad particular. Existe una carga libidinal que está dirigida a separar lo imaginario de la propia creación histórica.

De esta manera, las significaciones imaginarias sociales tienen una función triple. En primer lugar, estructuran las representaciones del mundo. En segundo lugar, designan las finalidades de la acción; es decir, el deber ser. Y, en tercer lugar, establecen los tipos de afectos que deben predominar.

Desde esta lógica argumentativa, Castoriadis define lo imaginario social de la siguiente manera:

“La funcionalidad toma prestado su sentido fuera de ella misma: el simbolismo se refiere necesariamente a algo que no está entre lo simbólico, y que tampoco está entre lo real-razional. Este elemento, que da a la funcionalidad de cada sistema institucional su orientación específica, que sobredetermina la elección y las conexiones de las redes simbólicas, creación de cada época histórica, su manera singular de vivir, de ver y de hacer su propia existencia, su mundo y sus propias relaciones; este estructurante originario, este significado-significante central, fuente de lo que se da cada vez como sentido indiscutible e indiscutido, soporte de las articulaciones y de las distinciones de lo que importa y de lo que no importa, origen del exceso de ser de los objetos de inversión, afectiva e intelectual, individuales y colectivos –este elemento no es otra cosa que lo imaginario de la sociedad o de la época considerada.” (Castoriadis, 1983, p. 219).

Así, la historia es el despliegue de este hacer social. Y lo imaginario es aquello creado por la propia sociedad a partir de su necesidad de sentido, sobre lo cual construye un mundo de representaciones, creencias, mitos, normas que orientan su mundo y que tienen el peso de una institución. Lo imaginario es creación de la sociedad. Las condiciones materiales nos ayudan a conocer en parte el imaginario de una determinada sociedad, pero lo imaginario desborda por mucho dicha materialidad. La historia es lo

que el hombre ha querido ser hasta ahora, la historia nos habla de las necesidades y de los deseos del hombre, la historia nos habla de ese querer.

“Los hombres fueron, individual y colectivamente, ese querer, esa necesidad, ese hacer, que se dio cada vez otro objeto y con ello otra “definición” de sí mismo” (Castoriadis, 1983, p. 233).

Ese querer general se define por una significación central que va dando identidad a cada sociedad en cada momento determinado, por un *imaginario central* del cual se desprenden imaginarios segundos. Estos últimos se ubican en torno al imaginario central de la sociedad, son significaciones periféricas de ella. Sin embargo, las significaciones segundas también van adquiriendo cierta independencia que hace que su vínculo con aquel núcleo funcional sea cada vez más mágico, imaginario y también más lejano, a partir de lo cual se vislumbra un movimiento que va dando cabida a las incoherencias simbólicas que podemos encontrar en una sociedad. Así, se comienza a hacer más difícil la interpretación que se le pueda dar a cada acontecimiento, comportamiento o ceremonia que se genere en ella. La interpretación nunca podrá ser del todo consistente en sí misma si no considera aquel componente imaginario que se entrecruza con todos los elementos de la vida social.

“Indisociablemente ligado a esta representación existe un pretenderse como sociedad y como esta sociedad y un amarse como sociedad y como esta sociedad; es decir, una investidura tanto de la colectividad concreta como de las leyes por medio de las cuales esta colectividad es lo que es” (Castoriadis, 1989, p. 160).

c) Creación:

La definición de sociedad como magma de significaciones sociales apunta a pensar a la sociedad como un movimiento permanente en continua transformación. Si lo que mantiene unida a la sociedad es lo imaginario social, entonces ¿cómo es que se hace posible que la sociedad cambie?. Se trata, como dice Ana María Fernández, de la génesis de sentido, es decir, de la producción de nuevos sistemas de significación, de los

procesos de transformación de una sociedad (Fernández, 1993). Lo imaginario social contiene un momento instituido y también un momento instituyente.

Dada la capacidad creadora de la sociedad y de la psique, las significaciones imaginarias pueden ir cambiando según las necesidades de crear nuevos sentidos organizadores del mundo. La clausura y naturalización con la que se instalan las significaciones imaginarias es cuestionada en algún momento.

Desde la lógica del movimiento que se produce entre lo instituido y lo instituyente, Castoriadis propone dos conceptos que, articulados entre sí, permiten comprender desde su teoría los procesos de creación social. Estos son: imaginario efectivo e imaginario radical.

El imaginario efectivo se refiere al conjunto de significaciones imaginarias sociales instituidas. Lo que identifica a una sociedad como tal y la mantiene unida. Es la manifestación a través de la cual los individuos adecuan sus deseos al poder.

El imaginario radical es el conjunto de significaciones instituyentes, es la expresión social del concepto de imaginación radical de la psique. La capacidad creadora de la sociedad se manifiesta por medio de este nuevo conjunto de sentidos.

El imaginario radical opera con la resistencia del imaginario efectivo, intentando establecer aquellos deseos que no se anudan al poder, por medio de una lucha de significaciones.

Esto quiere decir que la fuerza del imaginario efectivo está siempre amenazada por la producción de nuevas significaciones, lo que se entiende en la medida en que el caos que existe en el mundo, ese caos que la significación intenta ocultar para el individuo, nunca puede ser ocultado totalmente, ya que la clausura que la significación pretende nunca es real.

Así, se produce una lucha de significaciones instituidas e instituyentes, donde luego lo instituyente pasa a ser instituido.

El problema del poder que se encuentra en esta lucha simbólica implica que no basta la interrogación acerca de los dispositivos explícitos o las estructuras funcionales a

través de las cuales éste es ejercido; es decir, no es suficiente analizar el rol de lo político en su sentido tradicional (como el conjunto de funciones asociadas a un determinado régimen de gobierno). También es importante estudiar la inscripción del poder en la subjetividad de los sujetos, sus deseos, sus temores, sus esperanzas, sus amenazas y sus anhelos, es decir, en su imaginario. Esto cambia por completo la idea de lo político: lo amplía incorporando entonces esta otra gama de ámbitos en la cual el poder puede ser ejercido. En la obra de Castoriadis, se puede vislumbrar esta noción de lo político en un amplio y profundo sentido. De esta manera, hablar de imaginario social, del movimiento entre lo instituido y lo instituyente, está irremediabilmente asociado al problema del poder. Se puede decir que lo imaginario social asegura la presencia del poder aún cuando los actos de fuerza concreta estén ausentes. Ana María Fernández (1993), hace uso del concepto de imaginario social de Castoriadis para explicar los dispositivos de ejercicio del poder.

“Si los actos de fuerza producen poder, a partir de allí el discurso del orden y el imaginario social consolidan las condiciones reproductivas del poder producido; es decir, garantizan la continuidad del poder conquistado o instituido. Discurso del orden e imaginario social, en realidad transforman la fuerza en verdadero poder en tanto cohesionan las tensiones sociales y aseguran la presencia del poder aun cuando la fuerza esté ausente.” (Fernández, 1993, p. 71).

Fernández analiza el rol de los mitos sociales como una pieza clave en la perpetuación del imaginario efectivo. Los define como “cristalizaciones de significación que operan como organizadores de sentido en el accionar, pensar y sentir de los hombres y mujeres que conforman esa sociedad, sustentando a su vez la orientación y legitimidad de sus instituciones.” (Fernández, 1993, p. 75).

Los mitos ayudan a disciplinar a la sociedad ejerciendo un poder de policiamiento. Apelan a las pasiones promoviendo formas de actuar en relación con la agresión, el temor, el amor y la seducción, los cuales están asociados a las formas en que

los deseos se anudan a los poderes. Y funcionan en base a algunos mecanismos que Fernández (1993) describe de la siguiente manera:

En primer lugar, operan por la repetición insistente de sus narrativas. Se trata de discursos que, con pequeñas modificaciones hacen referencia a un mismo argumento, con cuya insistente repetición logran establecerse dentro de la vida social.

Por otra parte, operan de manera totalizadora y totalizante. Se genera una violencia simbólica porque se instituyen como formas molares y esencialistas que estipulan definiciones sobre la realidad, y no dan lugar a las diferencias de significación. Las diferencias son invisibilizadas, quitando espacio a la singularidad. Se establecen regímenes de verdad a partir de evidencias en los “hechos reales”.

En tercer lugar, los mitos sociales deniegan las estrategias biopolíticas, en tanto sus principios son establecidos como universales, omitiendo las diferencias entre los sujetos. Todos los sujetos son concebidos como iguales, con las mismas condiciones de existencia.

En cuarto lugar, los mitos operan por deslizamientos de sentido que vuelven equivalentes cuestiones muy diferentes. Es decir, a partir de discursos similares, que pueden llegar a significar cuestiones muy distintas, se establecen ciertos saberes.

Por último, invisibilizan toda contradicción posible entre sí mismo y la realidad, por lo cual no se hace necesaria su comprobación, y simplemente se asumen como reales.

Este análisis de los mitos sociales posibilita entender la fuerza de lo instituido y el conflicto que debe instalarse desde lo instituyente para que se produzcan los procesos de creación y transformación social. No obstante, cabe destacar que la creación, desde la propuesta de Castoriadis, se constituye como una forma esencial del ser humano, tanto en el plano psíquico como en el plano sociohistórico, que implica que, pese a la fuerza de lo instituido, la transformación es un proceso que igualmente va a acontecer.

“(…) la creación, como obra de lo imaginario social, de la sociedad instituyente (….) es el modo de ser del campo históricosocial, modo en virtud del cual ese campo es. La sociedad es autocreación que se despliega como historia” (Castoriadis, 1986, p. 68).

2. Héctor Fiorini: psiquismo creador y procesos terciarios.

Fiorini hace un estudio mucho más específico de la creatividad. Busca comprender lo que ocurre en el psiquismo cuando se produce un proceso creativo. Sin embargo, su interés final es crear una tópica de los procesos creadores pensando el psiquismo como un espacio que contiene no sólo procesos primarios y secundarios de funcionamiento, sino también procesos específicamente orientados al desarrollo creador. Es tal la importancia que le otorga a la creación, que habla del *vivir creador* y señala que “cuando se pierde la experiencia creadora, desaparece el sentimiento de una vida real y significativa” (Fiorini, 2006, p. 21).

Su planteamiento se inspira principalmente en la propuesta que Donald Winnicott presenta en el libro “Realidad y Juego” (1971), en la que este autor construye una teoría sobre los espacios intermediarios entre madre e hijo, entendidos como espacios de gestación de procesos creativos (Fiorini, 2006).

Desde esta inspiración, Fiorini propone pensar un “psiquismo creador” conformado por un sistema que trabaja movilizándolo sus objetos hacia el plano de lo posible. “(…), la investigación que llevamos adelante se propone buscar un lugar, en nuestros modelos del funcionamiento mental, para los procesos creadores.” (Fiorini, 2006, p. 18). El plano de lo posible pasa a ser el terreno fértil de la creación psíquica, siendo entendido aquél como el espacio de lo desconocido, al cual se trasladan las formas ya establecidas por medio de un proceso de desorganización.

Así, Fiorini concibe al psiquismo como un espacio en el cual convergen tres sistemas: el de lo dado, el de lo imposible y el de lo posible. El sistema de lo dado se relaciona con el sistema cognitivo-adaptativo desde el cual se da una coherencia lógica a las experiencias. El sistema de lo imposible dice relación con la sexualidad freudiana,

con una lógica atemporal. Y el sistema de lo posible corresponde al de los procesos creadores, el que atraviesa a los otros sistemas movilizándolo sus elementos. Fiorini hace una analogía entre el espacio intermediario entre madre e hijo (el de los fenómenos transicionales) y este espacio de movilización y búsqueda de nuevos sentidos, en tanto ambos se constituirían como una terceridad en la que surgen los procesos creadores. Así, a estos procesos creadores los denomina procesos terciarios, en tanto no siguen la lógica de los procesos primarios ni de los procesos secundarios del pensamiento.

Los procesos terciarios o procesos creadores generan un momento de desorganización de lo dado en busca de nuevos sentidos reorganizadores, estableciendo nexos entre elementos aparentemente diferentes u opuestos para construir nuevas redes. Así, se constituyen objetos con diversas significaciones posibles, abiertos al caos como germen de la creatividad.

En su diferencia con los procesos primarios y secundarios, destaca que el psiquismo creador funciona desde una transtemporalidad, diferente a la atemporalidad del inconsciente. Es decir, coexisten diferentes formas de temporalidad (Fiorini, 2006).

Este fenómeno de movilización que pone en marcha el sistema de lo posible pasa por una serie de etapas. Para Fiorini, las fases de un proceso creador se definen de la siguiente manera:

1. “Fase de Exploraciones, donde se desarman los objetos dados y se instala un caos creador.
2. Fase de Transformaciones, de producción de nuevas formas.
3. Fase de Culminación de esa etapa de búsqueda.
4. Fase de separación que se hace necesaria para continuar un destino de creación.”
(Fiorini, 2006, p. 32)

En este proceso, se puede observar el acontecer de una tensión, de un conflicto en que se desorganiza lo previamente dado para generar un caos que de paso a una

nueva organización. Es decir, el conflicto entre lo dado y lo posible es condición necesaria para el proceso creador.

El sistema de lo posible actúa en busca de un momento de vacío que logre organizar un nuevo sentido.

“Desde el sistema de un psiquismo creador hay un constante empuje hacia la producción de un vacío identificatorio. Ese psiquismo es activo en la producción de su vacío, vive de ese vacío, ya que es la condición de una apuesta en marcha, activada, de la tónica en la cual los procesos creadores, sus distintas fases, puedan inscribirse.” (Fiorini, 2006, p. 49).

Y para que se cree una nueva organización de sentido por medio de un proceso creador, debe ocurrir una desconstrucción.

“(…) no es posible operar toda clase de disoluciones y recombinaciones en los objetos (trabajo propio de los procesos creadores) sin que esas operaciones acarreen un saldo constante de efectos de desconstrucción en el sujeto que las soporta (efectos y condiciones de Sujeto para el trabajo de los procesos creadores).” (Fiorini, 2006, p. 50).

De esta manera, el sujeto que experimenta un proceso creador queda situado en el límite entre un sistema ya organizado, seguro y clausurado, y un espacio de incertidumbre, de desconocimiento y de apertura a algo nuevo.

“En este recorrido, el Sujeto Creador resulta así ubicado en un lugar que es un punto preciso de operaciones, entre dos abismos: el de una forma cerrada, fraguado de representaciones imaginarias, narcisizantes (espacio de claustrofobia) y el de una forma perdida, abierta, sin límites que puedan trazarse por contornos y definiciones de imágenes (espacio de agorafobia).” (Fiorini, 2006, p. 55).

Por lo tanto, la creación para Fiorini también se articula desde una tensión entre algo instalado y algo nuevo. La creación emerge de dicho conflicto.

“(…) cada trabajo creador marcha entre acatamientos y desafíos transgresores a estos diferentes órdenes de ley” (Fiorini, 2006, p. 85)

Ahora bien, cabe destacar que Fiorini, además de tener como objeto de estudio a los procesos creadores que se desarrollan en un trabajo artístico, se interesa por comprender dichos procesos en la clínica psicoanalítica. En ese contexto, plantea que el eje del trabajo terapéutico se basa en la creación. Creación que en algún momento vital se vio afectada y perdió su capacidad de movilizarse. Entonces, el trabajo psicoanalítico tiene por finalidad recuperar la capacidad creadora, siendo el vínculo lo primero que se crea (Fiorini, 2006). Y aquí se produce un interesante punto de unión entre este autor y Castoriadis. Fiorini lo cita en su libro “El psiquismo creador. Teoría y clínica de procesos terciarios” (2006) y concuerda con él en que la creación está en el momento originario del ser humano.

“Hay un punto especialmente interesante sobre el que Castoriadis puso énfasis al acentuar que la creación no viene a posteriori porque la neurosis pudo ser debilitada o curada, sino que *el impulso creador estaba en los orígenes* (Winnicott dice que en el juego de los niños está la creación) y que la neurosis lo detuvo. Pero si la neurosis lo detuvo, el trabajo del análisis sería el del levantamiento de los diques de contención para que la creación originaria siga fluyendo. Es una manera de ver el proceso, en término de fuerzas básicas en juego.” (Fiorini, 2006, p. 178).

Después de este recorrido conceptual por estos dos autores, es posible observar que los desarrollos teóricos de Castoriadis y Fiorini se constituyen como un importante aporte al rescate del estudio de una dimensión del ser humano que por mucho tiempo estuvo relegada a ser pensada como exclusiva de algunos grupos de elite o bien como una función psicológica específica asociada a determinadas regiones del cerebro humano. Para ambos autores, la creatividad forma parte de la condición originaria del hombre.

La creatividad, entendida como un rasgo esencial, se fundamenta en el impulso del hombre por construir significados sobre el mundo, interpretaciones acerca de la realidad, que acontecen a partir de momentos de conflictos simbólicos. Esa tensión entre diferentes significaciones, a las que Castoriadis denomina *imaginario efectivo* e

imaginario radical, y que Fiorini categoriza como *lo dado y lo posible*, se constituyen como el motor de la capacidad creadora, y ésta, a su vez, como el potencial de los procesos de transformación social. Asimismo, ambos autores se sitúan desde un pensamiento que mira la complejidad de la realidad, asumiéndola en su constante dinamismo y cambio. Es decir, la realidad como creación.

Desde este prisma, puede entenderse que los cambios que ha sufrido el mundo del trabajo docente, frente al advenimiento del capitalismo financiero, han provocado un profundo menoscabo de este quehacer, ya que no sólo ha disminuido la posibilidad de que el docente sea creativo en su trabajo, sino que se ha producido una deshumanización de su experiencia de trabajo.

Es así como se considera de gran relevancia abordar la creación como aspecto fundamental en la promoción del bienestar docente, tanto en su estudio como en abordaje.

MUSICOTERAPIA, EDUCACIÓN Y TRABAJO DOCENTE

“El hecho artístico deviene desde difusas distancias y plantea propios códigos, en donde las voluntades encontradas, los conflictos personales y sociales, las penosas pasiones, las frustraciones y otras realidades humanas nunca fueron negadas.”

(Gauna, 2005, p. 110)

Cuando se aborda el estudio de un campo específico como es el trabajo docente, altamente complejo y sujeto a variados conflictos y discusiones teóricas, surge la

pregunta acerca del abordaje, es decir, acerca de cuál o cuáles podrían ser las formas más apropiadas que permitirían contribuir de manera significativa a la promoción del bienestar docente o, según los conceptos de Mendel, a la producción de movimientos de apropiación del acto que posibiliten un mayor empoderamiento de los profesores sobre su trabajo, una mayor consciencia de la construcción social de la institución escolar y, en consecuencia, una posibilidad de transformación del quehacer pedagógico que conduzca a una experiencia de bienestar en el docente.

Entendiendo, a partir de los capítulos anteriores, que la creación se constituye como una dimensión fundamental en la vida humana, significativamente vinculada a factores que se relacionan de forma positiva con la experiencia de bienestar, se propone en este estudio dar lugar a las terapias de artes, en particular a la Musicoterapia, como una posibilidad de abordaje que puede contribuir tanto con una mirada particular de la realidad, como con un dispositivo diferente de intervención.

1. Antecedentes generales de la disciplina.

Si bien el concepto “musicoterapia” puede sugerir en un primer momento la imagen de una técnica aplicable al campo clínico en áreas muy específicas, se trata más bien de una construcción cargada históricamente por un conjunto de conocimientos y prácticas que sobrepasan ampliamente un campo de aplicación específico y que la han llegado a constituir, desde la década del 50, como un área disciplinar y como una profesión (Poch, 1999).

Desde una perspectiva filogenética, la música se ha constituido como un recurso expresivo, comunicacional y parte central de rituales de sanación en civilizaciones de antigua data. Los estudios etnomusicológicos de María Ester Grebe (1977) dan cuenta del uso de la música y, en particular, del kultrún como elementos importantes en las prácticas mapuche.

Desde una perspectiva ontogenética, el fenómeno sonoro-musical se encuentra presente desde los primeros momentos de la gestación. El feto tiene acceso a los sonidos de forma vibracional por medio del líquido amniótico y, desde el día 21 de gestación, se comienza a desarrollar su órgano auditivo, pudiendo desde el cuarto mes empezar a percibir los sonidos a través de él (Estalayo y Vega, 2005). Asimismo, cabe destacar que, previo a la muerte de una persona, el último sentido que cesa sus funciones es la audición. Por otra parte, una serie de estudios del campo de la psicología así como también de las neurociencias han dado luces acerca de la utilidad de la estimulación musical desde temprana edad para fortalecer procesos cognitivos, de aprendizaje e incluso afectivos (Ferrerós, 2008).

Interesante es que los dos recorridos recién mencionados sugieren inmediatamente la existencia de diversas formas de aproximarse a la disciplina musicoterapéutica. En este primer acercamiento, podemos vislumbrar al menos tres: la perspectiva antropológica, la perspectiva neurocientífica y la perspectiva psicológica.

Esto permite entender, como primer elemento característico de la musicoterapia, que ésta no se define por un objeto de estudio, sino por una herramienta de aproximación a la realidad: la música. Es decir, no es el *qué* sino el *cómo*. Este hecho conlleva una complejidad disciplinar en la medida que la musicoterapia es esencialmente transdisciplinar.

En este contexto, existe un importante número de investigaciones provenientes de diferentes disciplinas que apuntan a entender el fenómeno musical como un elemento ampliamente aportador a la existencia humana (llegando incluso a plantearse su importancia en la vida en general, más allá de la especie humana).

2. Recorrido histórico.

El camino recorrido por la musicoterapia desde que se constituye como una disciplina es relativamente reciente, aproximadamente un siglo posterior al nacimiento disciplinar de la psicología. Específicamente, data de la década del 1950, en época de

post guerra, momento en que los soldados heridos fueron visitados por músicos que tuvieron la iniciativa de propiciar un estado de bienestar a través de su interpretación musical en vivo. Este hecho efectivamente contribuyó positivamente, por lo que se comenzó a experimentar con el uso de la música desde diferentes disciplinas con el objetivo de favorecer el logro de los objetivos de trabajo. Es así como psicólogos, educadores, médicos y fonoaudiólogos, entre otros, fueron investigando sobre las posibilidades de la música y el sonido como herramienta terapéutica (Poch, 1999).

Pioneros en esta labor fueron personas como Clive Robbins y Paul Nordoff (EEUU), Juliete Alvin (Inglaterra), Helen Bonny (EEUU), entre otros. Todos ellos experimentaron y fueron creando métodos de trabajo que hasta el día de hoy son ampliamente reconocidos y utilizados por los musicoterapeutas.

Los países donde se plasmaron inicialmente los primeros abordajes musicoterapéuticos fueron EEUU e Inglaterra. Posteriormente, en América Latina, la primera carrera de pregrado de musicoterapia se creó en Argentina, cuya primera generación de musicoterapeutas egresó el año 1971. Ese mismo año se comienza a impartir esta formación en Brasil. El médico y psicoanalista argentino Rolando Benenzon fue pionero en la región.

En Chile, las primeras experimentaciones se inician el año 1952 (Grebe, 1977), teniendo como momento cúlmine la realización del Primer Seminario Chileno de Musicoterapia el año 1977, patrocinado por la Escuela de Graduados de la Facultad de Medicina Norte y de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación. Ese mismo año, la Revista Musical Chilena, de la sección de Musicología de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, publica un número completo dedicado a artículos sobre musicoterapia, uno de los cuales sistematiza el desarrollo de dicho Seminario.

Posteriormente, se produjo un largo silencio que recién fue interrumpido el año 1999, con la creación del Postítulo en Musicoterapia, en la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. Desde esa fecha hasta la actualidad, el Postítulo en Musicoterapia ha formado a aproximadamente cien profesionales en esta especialidad, lo cual ha

sucedido en concordancia con un mayor conocimiento social acerca de la disciplina y un más alto interés de parte de las instituciones de salud y educación por incorporar el abordaje musicoterapéutico a su quehacer, lo que ha permitido una ampliación de la inserción laboral de los musicoterapeutas.

El año 2006 se crea la carrera de pregrado de musicoterapia en la universidad Inacap, la cual se cierra unos años después, alcanzando a egresar aproximadamente once profesionales del área.¹

El año 2005 se forma la Asociación Chilena de Musicoterapia, asociación gremial que convoca a profesionales formados en musicoterapia en la Universidad de Chile, en la Universidad Inacap o en alguna formación extranjera avalada por una universidad.

Desde el año 1999 a la fecha se han realizado numerosos seminarios, simposios, charlas y cursos de capacitación, siendo una de las actividades más relevantes el III Congreso Latinoamericano de Musicoterapia, organizado por el Comité Latinoamericano de Musicoterapia, del cual la Universidad de Chile fue sede.

La inserción profesional de los musicoterapeutas chilenos en la actualidad se ha focalizado principalmente en educación especial, centros de rehabilitación física y mental, hospitales y centros de salud y, desde hace algunos años, ha comenzado una gradual inserción en proyectos de carácter comunitario, así como también en organizaciones laborales.

3. Concepto de música en musicoterapia.

La musicoterapia, al igual que otras disciplinas, está sujeta a discusiones y debates relacionados con aspectos fundamentales que configuran diferentes miradas y una multiplicidad de prácticas que están lejos de establecer una única definición y un único abordaje.

¹ Durante el período de investigación no se logró confirmar la cantidad exacta de egresados de dicha formación.

Uno de los principales debates dice relación con el concepto de música y su rol en musicoterapia.

Al respecto, cabe señalar que, apoyándose en los conocimientos de la musicología y la etnomusicología, la música puede ser entendida desde diferentes prismas.

Sin la finalidad de hacer un análisis exhaustivo de este tema (que no deja de ser muy interesante y relevante), importa mencionar dos tendencias predominantes.

La primera, propone pensar la música como un conjunto de sonidos que, articulados unos con otros, forman una estructura musical, objetivable, e independiente del contexto sociohistórico en que se sitúe. Se trata de una mirada a la cual se le ha denominado Autonomía, en tanto no establece un vínculo entre una obra musical y su contexto cultural. La segunda, de la cual uno de sus exponentes es el etnomusicólogo español Josep Martí (2000), propone que la música es, en primera instancia, un producto cultural irreductible al conjunto de sonidos que la componen. A esta corriente se le ha denominado Heteronomía, y asume un vínculo estrecho entre una obra musical y su contexto sociohistórico (Martínez y Palmiero, 1996). . En su libro “Más allá del Arte”, Martí (2000) plantea que la música tiene una doble función social. Por una parte, es un reflejo de los sueños colectivos, expresándose en ella los elementos que se movilizan en la vida social. Por otra, contribuye a la construcción social de la realidad, ya que la práctica musical ayuda a configurar el espíritu de una época determinada. En palabras de Martí: “La música obedece a las leyes de la cultura. Ésta consta de muchos más elementos que sus realizaciones concretas, y por tanto no tiene sentido querer comprender una música tan sólo a través de sus productos musicales” (p. 35).

De esta manera, el concebir la música sólo como un producto invisibiliza todo el impacto que ella puede tener en la dinámica social. Por el contrario, comprenderla como un proceso permite contextualizarla y darle un sentido social.

Entender la música como un reflejo significa que ella es capaz de expresar aspectos internos de los sujetos y de la vida social. Entenderla como constructora de

realidad significa que es capaz instalar ciertas significaciones en el centro de la vida social, desde un poder instituyente. Así, a través de este doble rol, Martí sitúa a la música en un lugar mediador entre los individuos y el mundo social.

Desde la visión propia de la autora de este estudio, cobra especial valor la concepción heterónoma de la música. No obstante, hay que señalar que en el campo disciplinar de la musicoterapia hay diferentes visiones, específicamente en relación a las producciones musicales que se crean en el espacio musicoterapéutico. La musicoterapeuta argentina Patricia Pellizzari (2006) clasifica esas visiones en tres líneas de pensamiento. Una de ellas, que se podría asociar a la visión autónoma de la música, asume que la producción sonora en musicoterapia no tiene relación con el estado de salud del sujeto. Desde la segunda posición, se concibe que la producción sonora en musicoterapia tiene una significación particular para el sujeto que la produce, que se expresa por medio de su verbalización en torno a la música. Y la tercera mirada, propone que a través de la investigación básica en musicoterapia se pueden establecer relaciones entre las producciones sonoras de los sujetos y su estado de salud o enfermedad.

Pellizzari adhiere a esta última visión y ha desarrollado, junto al equipo ICMus: Investigación, Comunidad y Clínica en Musicoterapia, una investigación que se orientó a descubrir relaciones entre las producciones sonoras improvisadas de los sujetos y su organización psíquica, aplicando técnicas de musicoterapia improvisacional a dos muestras de sujetos: un grupo de personas con diagnóstico psiquiátrico y un grupo sin ese diagnóstico, a la vez que realizando entrevistas psicológicas que permitieran una aproximación a los rasgos psíquicos de ambos grupos. La idea ha sido entonces observar si los rasgos psíquicos, psiquiátricos o no, se evidencian de alguna manera en las producciones sonoras.

Una de las conclusiones de esta investigación fue que “los componentes de nuestra muestra expresan claras tendencias de correspondencias significativas en la intersección de las variables estudiadas comprobándose que a mayor organización de la

dinámica de las producciones sonoras, le corresponde mayor organización de las funciones psíquicas y viceversa.” (Pellizzari, 2006, p. 277).

Como se puede ver, la definición de la música en musicoterapia presenta una serie de complejidades. El rol que se le asigna a la cultura es una de ellas, lo que se relaciona con qué tan categórico puede ser el significado que un musicoterapeuta le asigne a la música con la que una persona se vincula en un espacio de musicoterapia.

Si bien esto se constituye como un importante debate disciplinar, cabe destacar que la diversidad de miradas nutre de riqueza la construcción de conocimientos en musicoterapia.

4. Definiciones de Musicoterapia.

El recorrido histórico de la disciplina, las diferentes posiciones respecto de la música y los diferentes enfoques teóricos desde los cuales se posicionan los musicoterapeutas, han propiciado la articulación de variadas definiciones sobre Musicoterapia. Algunas de ellas son las siguientes:

“La Musicoterapia es un proceso dirigido hacia un objetivo en el que el terapeuta ayuda al cliente a mejorar, mantener o restaurar un estado de bienestar, utilizando las experiencias musicales y las relaciones que se desarrollan por medio de ellas como fuerzas dinámicas de cambio.” (Bruscia, 1987).

“La Musicoterapia es el uso controlado de la música en el tratamiento, rehabilitación, educación y formación de los niños y adultos que sufren alteraciones físicas, mentales o emocionales.” (Alvin, 1975)

“La Musicoterapia es una psicoterapia que utiliza el sonido, la música y los instrumentos corporo-sonoro-musicales para establecer una relación entre musicoterapeuta y paciente o grupos de pacientes, permitiendo a través de ella mejorar

la calidad de vida y recuperando y rehabilitando al paciente para la sociedad.” (Benenzon, 2000).

“La Musicoterapia se puede definir como la sistemática aplicación de la música al ser dirigida por el musicoterapeuta para producir cambios en la salud emocional y/o física de la persona. Como tal, sus aspectos funcionales más bien que estéticos y de entretenimiento, enfatizan.” (Bonny, 1986).

“La Musicoterapia analítica es el uso simbólico de la música improvisada por el terapeuta y el cliente para explorar la vida interior del cliente y aportar las condiciones para el crecimiento.” (Priestley, 1980).

Por su parte, la Federación Mundial de Musicoterapia, creada el año 1985, articuló la siguiente definición:

“Musicoterapia es el uso profesional de la música y sus elementos como una intervención en el ámbito médico, educativo y en todos los entornos cotidianos con individuos, familias, grupos o comunidades que buscan optimizar su calidad de vida y mejorar su salud física, social, comunicativa, emocional, intelectual y el bienestar espiritual. Investigación, práctica, educación y formación clínica en musicoterapia se basan en estándares profesionales acordes a los contextos culturales, sociales y políticos” (World Federation Music Therapy, 2011).²

Así, es posible observar que hay diferentes énfasis en cada definición. Bruscia (1989) rescata cuarenta y un definiciones de musicoterapia provenientes de diferentes musicoterapeutas y asociaciones de musicoterapia del mundo.

No obstante, existen algunos hilos conductores que configuran la disciplina, que se relacionan con los siguientes aspectos:

² Traducción de Silvia Andreu.

1. La música se constituye como una dimensión fundamental en la vida humana, que puede orientarse a promover estados de bienestar.
2. Para que se desarrolle un proceso de musicoterapia deben articularse tres elementos: un musicoterapeuta, una persona o grupo de personas que plantean una necesidad, y la música.
3. Los campos de aplicación son diversos, pudiendo ser un abordaje aportador en diferentes rangos etarios, en distintos contextos y en variadas problemáticas.
4. La creatividad se constituye como un eje central en el trabajo.

En este contexto, la musicoterapia se sitúa como una disciplina que utiliza de forma central los procesos de simbolización por medio de los cuales el sujeto utiliza la música para representar sus experiencias internas. Es decir, su abordaje se basa en la construcción de experiencias creativas que actúan como herramienta de significación de las propias vivencias (Ruud, 1993).

La experiencia musical, que es el centro del trabajo musicoterapéutico, cobra un doble valor: el de reflejo de los procesos psíquicos de los individuos y el de reflejo de los aspectos culturales del contexto en que éstos se insertan (Ruud, 1993).

5. Dimensión teórica en Musicoterapia.

Así como la aproximación a la musicoterapia puede realizarse desde diferentes perspectivas, y así como puede ser definida desde diferentes ideas, cabe destacar que en el recorrido histórico de la musicoterapia se han desarrollado también diversas miradas teóricas.

Un primer elemento a mencionar es que la construcción conceptual de la musicoterapia ha estado principalmente vinculada a la psicología, utilizando miradas provenientes del psicoanálisis, del humanismo, así como también de la línea cognitivo-conductual. De este vínculo han surgido interesantes propuestas. Una de ellas dice

relación con la importancia del vínculo musical como agente de cambio, por medio de un encuentro musical entre dos o más personas, en base a un proceso sistemático orientado a un objetivo de trabajo. También han nacido de este vínculo conocimientos relativos a la contribución de la musicoterapia en el campo educativo, específicamente en lo referente al trabajo con niños con necesidades educativas especiales.

Como expresión de lo anterior, se han creado modelos teóricos asociados al psicoanálisis, tales como: la Musicoterapia Analítica de Mary Priestley, el Modelo Benenzon de Rolando Benenzon y la Musicoterapia de Libre Improvisación de Juliette Alvin. Desde una inspiración humanista, existen la Musicoterapia Creativa de Paul Nordoff y Clive Robbins y la Musicoterapia Humanista de Víctor Muñoz. Estos son sólo algunos de los enfoques teóricos existentes en musicoterapia vinculados a la psicología.

También existe una corriente teórica y práctica en que la musicoterapia ha interactuado de forma muy cercana con el campo de las neurociencias, abordando lo relacionado con los efectos cerebrales que se producen frente a diferentes estímulos musicales, y cómo las experiencias musicales pueden ser un estímulo altamente aportador en ciertas patologías como el Parkinson, el Alzheimer y las Afasias, entre otras. De esta relación, ha surgido la Musicoterapia Neurológica.

Otra rama se relaciona con el vínculo entre musicoterapia y el estudio del sonido y sus efectos en el organismo humano. A esta línea se le ha denominado Terapia Vibroacústica, referida al empleo de vibración y sonido acústico con fines terapéuticos. (Grocke y Wigram, 2007).

La relación entre musicoterapia y antropología de la música es también otro campo teórico, desde el cual interesa la producción de conocimiento acerca de los rituales ancestrales e instrumentos musicales que se utilizaron como medio de comunicación y forma de sanación. Este conocimiento ha inspirado a algunos musicoterapeutas a integrar esos elementos en su práctica específica incorporando instrumentos musicales de comunidades indígenas.

De esta manera, la musicoterapia se constituye de forma transdisciplinar, integrando conocimientos de otras áreas que enriquecen su quehacer investigativo y práctico.

6. Dimensión técnica en Musicoterapia.

Los métodos en musicoterapia se han clasificado en dos tipos: métodos receptivos y métodos activos.

Los métodos receptivos son aquellos en que el o los usuarios no producen música, sino que la escuchan. Esta escucha puede darse en función de música grabada, o bien tocada en vivo por el musicoterapeuta.

Por el contrario, la musicoterapia activa se refiere a un conjunto de técnicas en las que el usuario hace música utilizando activamente los instrumentos musicales, la voz o cualquier objeto sonoro. Las técnicas utilizadas pueden ser la improvisación, la composición o la recreación de música.

Dentro de los modelos musicoterapéuticos desarrollados hay algunos que privilegian el trabajo con la improvisación musical, entendiendo que la producción sonora que de allí surge actúa como reflejo de la experiencia subjetiva de las personas.

Otros modelos se basan en prácticas principalmente receptivas, entendiendo la escucha como el principal agente de cambio.

Por último, existen modelos musicoterapéuticos que han buscado integrar diferentes formatos técnicos, como lo es el Abordaje Plurimodal, desarrollado por el musicoterapeuta argentino Diego Schapira.

Más allá de las formas específicas de trabajo en musicoterapia, cobra relevancia entender que las experiencias musicales, activas o receptivas, se constituyen como la principal fuerza de cambio, en la medida que pueden representar la subjetividad del sujeto. En palabras del musicoterapeuta de EEUU Kenneth Bruscia (2003): “Yo creo que todas las personas tienen una relación particular con la música, y la naturaleza de esa relación es un reflejo total de cómo esa persona se relaciona con el mundo.” (p. 20)

7. Musicoterapia y Educación.

Uno de los vínculos más cercanos y de largo camino que se han desarrollado es entre musicoterapia y educación.

El campo educativo se ha visto en constante necesidad de integrar a sus prácticas nuevos abordajes de afrontamiento de las dificultades y parece ser que la musicoterapia brinda una serie de herramientas diferentes que permiten flexibilizar en alguna medida los estándares altamente rígidos de la institución escolar. Esto significa que el vínculo entre musicoterapia y educación se ha desarrollado principalmente en la escuela.

La puerta de entrada de la musicoterapia al campo educativo ha sido el abordaje interventivo en el área de las necesidades educativas especiales (Bermell, 1993). El trabajo con niños con discapacidad intelectual, trastornos del lenguaje, trastornos generalizados del desarrollo, entre otros, ha tenido una importancia tal que ha conducido a la creación de algunos modelos musicoterapéuticos orientados a fortalecer los canales de comunicación en esta área específica. Algunos de ellos son la Musicoterapia Creativa (Paul Nordoff y Clive Robbins), la Musicoterapia de Libre Improvisación (Juliette Alvin) y el abordaje del musicoterapeuta argentino Gabriel Federico.

En la misma línea, durante las últimas dos décadas se ha extendido el trabajo musicoterapéutico a más instituciones escolares, especiales y comunes, en concordancia con el relativamente nuevo paradigma de la inclusión escolar, hoy en día bastante difundido en el sistema escolar de América Latina. Es así como existe inserción profesional de musicoterapeutas en proyectos de integración escolar y en escuelas especiales.

Otra orientación que ha tenido la musicoterapia en la escuela ha sido el uso de la música como recurso para fortalecer la adquisición de conocimientos en los estudiantes a través de la escucha musical en el aula (Poch, 1999). La metodología consiste en acompañar con música descriptiva la transmisión de contenidos de algunos subsectores curriculares, de tal forma de fortalecer las imágenes mentales que los estudiantes construyen en torno al tema tratado.

Un camino más actual ha sido el de utilizar la musicoterapia como agente promotor de la exploración emocional y el autoconocimiento en los estudiantes (Albornoz, 2009). Fundamentado en la evidencia existente acerca de la importancia del factor emocional en la adquisición de los aprendizajes, la musicoterapia se inserta como elemento fortalecedor de dichos procesos a través de experiencias musicales que propician climas reflexivos desde el uso de la canción, la composición, la re-creación musical, la improvisación o la escucha. La musicoterapia en educación “promueve el descubrimiento de un significado personal que trae cambios creativos de comportamiento pues el evento musical es percibido como valioso para interpretar algún aspecto de la realidad de una manera artística.” (Albornoz, 2002, p. 70).

Se puede observar que este enfoque le otorga un papel más central a la musicoterapia en los procesos de aprendizaje y que está abocado específicamente al ámbito emocional. Yadira Albornoz aproxima una definición de Musicoterapia Educativa (MTE) de la siguiente manera:

“La MTE fundamentalmente usa experiencias musicales y la relación alumnado-terapeuta (en sesiones grupales o individuales) para incentivar el auto-conocimiento a través del desarrollo emocional y conducir a un cambio en el significado de la experiencia de aprender para que el alumnado contribuya a capacitarse y regularse.” (Albornoz, 2009, p. 71).

Hasta aquí, se observa una tendencia a enfocar el vínculo entre musicoterapia y educación en intervenciones dirigidas a los estudiantes.

Sin embargo, muy interesante se considera también otra aproximación actual, desarrollada por Gustavo Gauna, licenciado en musicoterapia argentino, quien articula una mirada inspirada en la epistemología de la complejidad de Morin para entender la realidad y, en relación a su óptica sobre la educación, hace un análisis acerca de la violencia de las prácticas educativas, entendiendo que éstas no han logrado desprenderse de la imagen “del adulto que enseña” (Gauna, 2005, p. 47). Así, su mirada se centra en la forma de los vínculos que se construyen en la escuela, más allá de los procesos

específicos de aprendizaje, y se pregunta acerca del tema de poder: “¿Se pregunta el sistema educativo cómo se plantean las relaciones de poder en la escuela?” (p. 48).

A partir de esto, Gauna entiende que lo violento en el sistema educativo es la presencia de una lógica de que quien aprende es carente, asociada a una paradigma conductista en la enseñanza tradicional.

“Lo violento es la explicitación de un *no ser, no saber*. De una carencia.

Lo violento es la gratificación por un resultado buscado, impuesto desde el sistema, que independientemente de su veracidad, busca forzar un sentido.

Lo violento pasa por aquella propuesta con sentido preestablecido y/o incluido.

Lo violento es pensar sólo con el criterio del adulto, tener todo decidido y sentirse dueño del saber.

Lo violento es seguir cambiando de sistemas y programas educativos, mientras no se prepara al docente, por ejemplo, para poder tocar, escuchar y/o mirar al alumno.” (Gauna, 2005, p. 53).

8. Musicoterapia y trabajo docente.

A partir de una consulta realizada a musicoterapeutas latinoamericanos, se logró recopilar algunos trabajos escritos que tratan sobre musicoterapia con docentes. Estos textos provienen, específicamente, de Brasil, Colombia, Argentina y Chile, siendo, en su mayoría, trabajos de tesis de formaciones universitarias en musicoterapia, más un artículo brasileño. Todos estos trabajos se refieren a la sistematización de experiencias de trabajo con grupos de docentes.

En relación a los trabajos de tesis revisados, los tópicos tratados son: salud vocal, salud laboral y relaciones interpersonales entre profesores.

Comenzando desde la temática más específica, el trabajo abocado a la salud vocal, realizado en Argentina por estudiantes de una carrera de grado de musicoterapia, se hizo en base al diagnóstico de un alto nivel de prevalencia de patología vocal en profesores de música. Su eje de trabajo fue “discriminar cuáles son los aportes de una

propuesta de Musicoterapia en el área de promoción de la salud para contrarrestar los factores de riesgo que conllevan a la patología vocal entendiéndose a ésta como una enfermedad profesional.” (Ruffa y Vacca, 2004, p. 7). Se asume la especial importancia del uso de la voz hablada y cantada en profesores de educación musical y su impacto a nivel biopsicosocial. Si bien el foco de trabajo está puesto en la salud vocal, las investigadoras declaran considerar este tema desde un abordaje más amplio. El marco teórico expuesto incluye una mirada biomédica de la patología vocal apoyándose en conocimientos fonoaudiológicos, un marco psicológico basado en el modelo humanista transpersonal y antecedentes generales y aportes prácticos desde la musicoterapia. El resultado más importante que aparece señalado es que “este espacio promovió la reflexión y la concientización de las problemáticas relacionadas con la salud de los participantes, e inclusive aportó herramientas concretas que muchos de ellos pusieron en práctica en sus lugares de trabajo.” (p. 91).

El trabajo orientado al tópico de la salud laboral, desarrollado en Chile por un estudiante de una carrera de pregrado en musicoterapia, se planteó como principal objetivo contribuir a la promoción de la salud laboral de un grupo de educadoras de párvulo de una escuela particular subvencionada de la comuna de Puente Alto. El marco teórico utilizado se sitúa desde la mirada de la salud laboral incluyendo factores de riesgo, factores protectores, estrés laboral, síndrome burnout, y el desarrollo de conceptos tales como el autocuidado y la importancia de la creatividad en el trabajo docente. El marco musicoterapéutico está inspirado principalmente en el Abordaje Plurimodal, propuesta argentina que integra conceptos y prácticas de diferentes corrientes, a la vez que en la mirada de Gustavo Gauna (Larraín, 2010). Se trató de una experiencia de musicoterapia grupal realizada en el lugar de trabajo de las educadoras y resulta de especial interés que en él se articulan conclusiones relacionadas con las dinámicas institucionales y su incidencia en el proceso de musicoterapia. En este sentido, el autor no sólo visualiza resultados asociados a una mejora en la calidad de vida de las educadoras, sino que también hace una lectura de aspectos relevantes de la

institución y los entiende como elementos altamente influyentes en la salud laboral del equipo.

El trabajo sobre estrés docente, desarrollado en Brasil, es un artículo basado en una experiencia musicoterapéutica con docentes del sistema público que presentaban diagnóstico de stress y tuvo como objetivo medir la contribución del proceso de musicoterapia en la reducción de dicha problemática (César, 2009). Para esto, se utilizó un instrumento de medición del estrés que fue aplicado pre y post el proceso de musicoterapia. En este caso, las técnicas de musicoterapia, inspiradas en el musicoterapeuta Kenneth Bruscia (EEUU) se integraron en conjunto con técnicas de Terapia Breve y Bioenergética. Se conformaron tres grupos según la predominancia de síntomas emocionales, físicos o ambos por igual. Los resultados evidenciaron que una cantidad importante de variables de estrés disminuyeron en forma significativa después del proceso realizado.

En relación a los trabajos enfocados a abordar las relaciones interpersonales en grupos de docentes, todos ellos plantearon como objetivo el conocer el impacto y la contribución de la musicoterapia a esa dimensión de la experiencia de trabajo.

El trabajo hecho en Brasil con once profesores del sistema público de educación se inspiró teóricamente en la epistemología de la complejidad de E. Morin y en Bruscia desde la musicoterapia. Tuvo un corte cualitativo y las técnicas de recolección de la información se basaron en fichas musicoterapéuticas, relatos de sesiones, cuestionarios abiertos y grabaciones audiovisuales (Borges, 2012). En base a dichos recursos, la autora concluyó que el proceso de musicoterapia realizado contribuyó a una mejora en las relaciones interpersonales entre los miembros del equipo.

El trabajo desarrollado con profesores de música en Colombia, buscó mejorar las relaciones interpersonales “a través de la resignificación de su experiencia musical.” (Pulido, 2011, p. V). De corte cualitativo y utilizando el método de Investigación-Acción Participativa, el trabajo se realizó con un grupo de cinco profesores donde la principal técnica usada fue la improvisación musical, inspirándose en los aportes

teóricos de Bruscia en que se otorga especial importancia al análisis de las características específicas de las producciones sonoras. Esto permitió establecer como principal conclusión que las experiencias sonoras de los docentes fueron re-significadas por ellos, lo que impactó positivamente en sus relaciones interpersonales.

Por último, los dos trabajos restantes realizados en Chile, se tratan de una misma experiencia desarrollada por una dupla de musicoterapeutas que posteriormente elaboraron trabajos escritos de forma individual. Ambas sistematizaciones corresponden a un proceso hecho con un grupo de profesores cuya escuela tiene como proyecto educativo trabajar con niños en situación de vulnerabilidad social. Los marcos teóricos articulados dan cuenta de la integración de diferentes miradas provenientes principalmente de la psicología, de la teoría de las organizaciones y de la musicoterapia (Zabala, 2012; León, 2012). Si bien ambos autores evaluaron positivamente el proceso, la principal diferencia entre ellos dice relación con el énfasis que León hace en la evaluación de los aspectos musicales, a diferencia de Zabala que evalúa en base a criterios psicológicos.

Cabe destacar que, en todos los trabajos revisados, aparece la creatividad como un elemento importante, desarrollado con diferentes extensiones en el marco teórico.

En este capítulo se buscó dar a conocer los aspectos más relevantes, a juicio de quien escribe, de la disciplina musicoterapéutica. Entregar una idea general sobre algunos debates disciplinares y sobre ejes teóricos y prácticos.

A su vez, se mostró una primera aproximación a los aportes que desde la musicoterapia se han realizado al trabajo docente en base a los trabajos escritos recolectados.

A modo de síntesis, se puede observar la presencia de diversos énfasis en cada trabajo, lo que es concordante con lo planteado inicialmente en este capítulo en relación a la naturaleza compleja de la disciplina musicoterapéutica por su componente transdisciplinar.

A su vez, los objetivos de trabajo asumen diferentes focos, algunos desde una mirada preventiva y otros desde un problema ya instalado.

En relación al marco teórico, mayoritariamente no se inspiran en la psicología del trabajo, sino que integran diferentes conceptualizaciones provenientes de la psicología, del modelo biomédico y de la musicoterapia.

Cabe destacar también que sólo uno de ellos, realizado en Chile, incorpora en el análisis la dimensión institucional como elemento fundamental.

Lo común a todos ellos es la evaluación positiva que se hace de las intervenciones en función de los objetivos propuestos.

OBJETIVOS
DE LA
INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este estudio interesa establecer un vínculo entre la problemática del bienestar/malestar docente y la musicoterapia como comprensión y como dispositivo de trabajo, circunscribiendo el foco a la región latinoamericana.

A continuación se exponen los objetivos a trabajar:

1. Objetivo General:

Describir y analizar los principales aportes teóricos y metodológicos de la Musicoterapia al abordaje del bienestar/malestar docente en América Latina.

2. Objetivos Específicos:

1. Describir el abordaje que se ha realizado desde la Musicoterapia al bienestar docente en América Latina y sus principales tendencias.
2. Conocer el concepto de “bienestar docente” que se encuentra implícito en cada tendencia de la Musicoterapia
3. Conocer la manera como se aborda la dimensión creativa del bienestar docente desde cada tendencia de la Musicoterapia.

**MARCO
METODOLÓGICO**

MARCO METODOLÓGICO

A continuación se explica el tipo de estudio desarrollado, el método utilizado, el muestreo, la técnica de recolección de información y algunos datos específicos que fueron relevantes en el proceso de investigación.

1. Tipo de Estudio:

Esta investigación es un estudio exploratorio que se enmarca dentro de un diseño cualitativo. Tiene como finalidad conocer los aportes teórico-metodológicos que la musicoterapia ha hecho a la promoción del bienestar docente en América Latina.

2. Método de investigación utilizado:

Para lograr este objetivo se ha elegido la Teoría Fundamentada, presentada inicialmente en el año 1967 por B. Glaser y A. Strauss en *The Discovery of Grounded Theory*, que es un método de análisis de la información entendido como una manera de conceptualizar los datos recogidos (Sandoval, 1996). La finalidad de esta perspectiva es que el investigador construya teoría acerca de la realidad social que ven los participantes, estableciendo relaciones entre categorías abstractas (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Esto se realiza estableciendo una relación constante entre los procesos de análisis y recolección de datos, siendo su método general el “análisis comparativo constante” (Sandoval, 1996, p. 72).

Son dos tipos de teorías los que se pueden construir: las teorías sustantivas, basadas en un área específica de investigación, y las teorías formales, referidas a áreas conceptuales de indagación. En esta investigación, coherentemente con la Teoría Fundamentada, interesa crear una teoría sustantiva referida al ámbito específico del bienestar docente desde la musicoterapia.

“La teoría sustantiva tiene la posibilidad de dar cuenta de realidades humanas singulares porque se alimenta con los procesos de recolección de datos de la investigación en curso, de una manera dinámica y abierta, diferente a la de los procedimientos deductivos de la llamada teoría formal o general cuya preocupación por la verificación le lleva a mantener una perspectiva relativamente estática y cerrada por su apego a la generalidad.” (Sandoval, 1996, p. 73).

A través de este proceso se construye una teoría sustantiva y las cuatro estrategias en las que se basa son:

- a) Un interrogatorio sistemático a través de preguntas generativas
- b) Muestreo teórico
- c) Procedimientos de codificación sistemáticos
- d) Seguimiento de principios orientados al logro de un desarrollo conceptual sólido (p. 72)

3. Muestra y técnica de recolección de la información:

El tipo de muestreo que se utiliza en la Teoría Fundamentada es el muestreo teórico, lo que significa que “no está predeterminado y se va haciendo en dependencia de las necesidades evidenciadas por la teoría emergente y de las claridades que se van obteniendo conforme avanza el proceso investigativo.” (Sandoval, 1996). El muestreo teórico es un proceso de recolección de datos que se desarrolla en base a etapas sucesivas y en el proceso de análisis se detectan, a partir de estos datos, conceptos importantes que luego son codificados. Este tipo de muestreo puede ir sufriendo cambios a medida que va avanzando el análisis.

El proceso de codificación sigue una serie de etapas, siendo la primera de ellas la *codificación abierta*, momento en el cual se descubre una primera categorización que permite establecer relaciones entre diferentes trozos de datos.

La segunda etapa es la *codificación axial* y en ella se avanza hacia un nivel mayor de abstracción en el que se logra identificar relaciones entre categorías. Aquí comienza a emerger la teoría.

Y la tercera etapa es la *codificación selectiva* en la que se articulan categorías centrales.

En esta investigación, la recolección de la información se realizó en base a entrevistas semiestructuradas a musicoterapeutas de América Latina que han realizado musicoterapia con profesores. Se consideró que la técnica de entrevista semiestructurada permitiría dar un marco que acotara la información entregada por los entrevistados a los objetivos del estudio.

Se buscó entrevistar a musicoterapeutas latinoamericanos formados en programas de pregrado y/o postgrado en musicoterapia en alguna casa de estudios universitaria. Dado que la investigadora forma parte de la Comisión latinoamericana de Formaciones Universitarias en Musicoterapia (Colfum), se pudo establecer contacto con musicoterapeutas clave de los diferentes países de América Latina donde hay presencia de musicoterapia, ya sea porque hay programas de formación o bien porque existen asociaciones gremiales. Dichos contactos colaboraron en la búsqueda de musicoterapeutas que hubieran desarrollado abordaje con profesores, ya sea por realizar intervenciones prácticas, por hacer investigación en el tema o bien por haber publicado algún texto relacionado con este campo. Asimismo, a cada uno de los entrevistados se les fue solicitando información sobre otros musicoterapeutas que hubiesen trabajado en el tema, o bien sobre textos existentes.

A medida que los musicoterapeutas fueron estableciendo contacto con la investigadora, se fueron concretando las entrevistas y se fueron buscando otros musicoterapeutas que por algún criterio específico pudieran complementar la información recolectada con nuevas miradas sobre el tema. Por ejemplo, algunos rasgos diferenciales son el país de origen, el tipo de formación en musicoterapia o la extensión de la experiencia profesional. La idea fue lograr una muestra heterogénea.

A partir de lo anterior, finalmente se realizaron once entrevistas a: cuatro musicoterapeutas brasileños, dos argentinos, uno colombiano, uno boliviano y tres chilenos. Las entrevistas hechas a musicoterapeutas extranjeros se realizaron por videoconferencia. El total de entrevistas se realizó en un rango de tiempo de tres semanas y, paralelamente a esto, se fueron transcribiendo, a la vez que leyendo la literatura encontrada sobre el tema. Esto permitió ir desarrollando reflexión de forma simultánea con la recolección de los datos.

En relación a las consideraciones éticas necesarias para esta investigación, cabe mencionar que a cada profesional se le envió una primera explicación por escrito acerca de las características del estudio y sus objetivos. Una vez establecido el contacto directo con ellos, se les solicitó grabar la entrevista para fines de transcripción y análisis, lo cual fue autorizado por todos.

4. Validez y confiabilidad de la investigación:

Con la finalidad de resguardar la validez de la investigación, acorde con el método utilizado, se fue desarrollando un análisis constante del proceso de codificación de los datos. Los códigos fueron revisados, paso a paso, por el profesor patrocinante y por quien suscribe. Es así como los códigos fueron sufriendo cambios desde su primera denominación hasta la codificación final. La idea fue siempre lograr códigos lo más apegados a los textos que se pudiese, con el fin de evitar una sobre interpretación de los datos.

Asimismo, el primer levantamiento de códigos y categorías también sufrió modificaciones hacia el final del análisis.

Por otra parte, cabe destacar que la problemática del bienestar/malestar docente es relativamente nueva dentro de la musicoterapia, por lo que se estima que el universo de musicoterapeuta abocados al tema no es muy grande. En este sentido, se considera que la muestra de once musicoterapeutas entrevistados puede reflejar adecuadamente los resultados del estudio.

5. Limitaciones del estudio:

Mientras transcurrió el proceso de análisis de las entrevistas, se reflexionó que podría haber sido más conveniente realizar entrevistas en profundidad, ya que habrían posibilitado un acercamiento mayor a los pensamientos de los musicoterapeutas en relación a algunos tópicos muy relevantes que emergieron de manera transversal. En este sentido, se estima que la entrevista en profundidad proporciona un encuadre de mayor libertad desde el cual se podría haber conocido otros énfasis existentes en las reflexiones de los musicoterapeutas.

RESULTADOS

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se expondrán los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos según las etapas que propone la Teoría Fundamentada.

En primer lugar, la información se organizará en función de los tres objetivos específicos planteados, mostrando los códigos y categorías articuladas desde los datos de las entrevistas. En este sentido, este primer levantamiento de resultados obedece a la codificación abierta y a la codificación axial.

Posteriormente, se analizarán los resultados de acuerdo a la codificación selectiva.

A. RESULTADOS SEGÚN OBJETIVOS

1. PRINCIPALES TENDENCIAS EN EL ABORDAJE DE LA MUSICOTERAPIA EN EL BIENESTAR/MALESTAR DOCENTE

En relación a este objetivo, se logró visualizar una serie de aspectos que configuran ciertas tendencias de los musicoterapeutas al momento de abordar, desde su disciplina, el trabajo docente.

Estos aspectos dicen relación con: su primer acercamiento al trabajo docente, su mirada respecto de la demanda que las instituciones escolares les plantean para la intervención con profesores, los objetivos de trabajo, su mirada teórica, sus propuestas metodológicas y los aportes que visualizan desde la musicoterapia al bienestar docente.

a) Aproximación al trabajo docente:

Desde el relato de los musicoterapeutas entrevistados, se puede apreciar que su acercamiento inicial al trabajo con profesores se da principalmente en función de dos elementos:

- Código 1: Conocer las necesidades del profesor

En tanto la formación en musicoterapia puede realizarse tanto a nivel de pregrado como de postgrado, hay musicoterapeutas que tiene una profesión previa. En los casos de los musicoterapeutas entrevistados cuya profesión previa es la pedagogía, se aprecia que una de las razones principales para interesarse por el abordaje musicoterapéutico en el trabajo docente obedece a una experiencia previa como profesor o cercana a la vivencia del profesor.

Fragmento 1. Entrevistado 1. (Anexos, p. 1)

“Yo, como profesora de danza y como pedagoga, con la experiencia en aula, tenía súper clara la película de lo que se necesitaba, de las cosas que estaban pasando y quise trabajar primeramente con la Danzaterapia. Ese fue mi primer acercamiento al tema terapéutico, no como una intervención, sino que cómo utilizar los elementos de la Danzaterapia en el aula.”

Fragmento 2. Entrevistado 3. (Anexos, p. 33)

“(…) vengo de una familia de profes, entonces siempre me ha gustado la docencia. Mi papá es profesor, ha sido muchos años profesor, entonces también sé, como desde el lado del profesor, los problemas que hay. El estrés, los tiempos, el tema del salario, la motivación laboral, cuando uno está inserto en una institución. Todo eso me interesó, que ya conocía un poco como el mundo del docente.”

Este vínculo cercano con la pedagogía actúa como una motivación importante para aproximarse al trabajo docente, brindándole a los musicoterapeutas un conocimiento cercano acerca de los factores críticos que podrían generar malestar en los profesores.

- Código 2: *Observar la tristeza de los profesores*

Para gran parte de los musicoterapeutas entrevistados, el insertarse a trabajar en el campo educativo con niños los llevó a observar en los profesores una experiencia de malestar y a considerarlos como un sujeto importante con el cual trabajar.

Fragmento 3. Entrevistado 6. (Anexos, p. 59)

“Yo fui invitada por una amiga a visitar el jardín para tocar la guitarra y llevar un poco de alegría a los niños. Ese jardín era muy pobre y estaba cercano a una cárcel y el 60% de los niños eran hijos de reos. Así que la situación de violencia en el jardín era muy fuerte... y el primer día fui a pasar una tarde con los niños y llevarles un poco de alegría. Tenía el único objetivo de hacer una visita, pero observé la tristeza de los profesores, la falta de movilidad corporal para quienes trabajan con niños pequeños, la psicomotricidad: sus movimientos eran cortos y sus voces eran muy graves, lentas y agresivas. Como soy musicoterapeuta, eso me llamó mucho la atención.”

Fragmento 4. Entrevistado 8. (Anexos, p. 80)

“En 2007, (...) fuimos invitadas a dar cursos para profesores que trabajaban en la inclusión de niños con deficiencia, en un festival internacional de música en Brasilia. En esa época empezamos a desarrollar una reflexión sobre afectos y asuntos acerca de la inclusión de niños con deficiencia en la enseñanza regular. Entonces nosotras trabajamos ideas como: prejuicio, escuchar los sujetos con deficiencia de una forma diferenciada, desarrollar la creatividad para lidiar con problemas de la rutina escolar... A partir de eso, empezamos a escuchar de los profesores otros problemas que provienen de la escuela, como la insatisfacción con el pago, con la falta de reconocimiento de la profesión docente, por parte de la sociedad y de los gestores... Entonces ellos empezaron a traer otros asuntos.”

El hecho de insertarse a trabajar en una institución escolar con niños se constituyó como una situación que logró conectar a los musicoterapeutas con la vivencia del docente, siendo capaces de observar expresiones de malestar que se evidencian por medio del cuerpo o a través de las propias verbalizaciones de los profesores.

b) Demanda Institucional:

Al consultar acerca de las principales demandas que las escuelas les han hecho al momento de incorporar la musicoterapia como abordaje para el bienestar docente, los musicoterapeutas señalan que la comunidad educativa comprende esta disciplina como una manera alternativa de relación que puede promover un fortalecimiento en los vínculos, un espacio de autocuidado para superar el estrés laboral y/o puede brindar herramientas para el trabajo en aula.

- Código 3: *Disminuir el estrés laboral*

Según lo señalado por los musicoterapeutas, el estrés laboral aparece como una demanda específica a abordar.

Fragmento 5. Entrevistado 1. (Anexos, p. 4)
--

“(...) me llamaron para hacer musicoterapia... la directora... para trabajar con el equipo completo de profesores, de los directivos para abajo, con los recursos de la musicoterapia en estrés laboral docente”
--

Fragmento 6. Entrevistado 4. (Anexos, p. 47)

“(...) muchas veces me han llamado a mí para hacer un taller en el espacio de capacitación docente, un taller de estrés.”

- Código 4: Construir vínculos desde la musicoterapia

Algunos musicoterapeutas plantean que existe una valoración que hacen las escuelas acerca de la musicoterapia como agente fortalecedor de los vínculos y como forma alternativa a las intervenciones tradicionales.

Fragmento 7. Entrevistado 5. (Anexos, p. 52)

“Acá en Argentina realmente se nos convoca mucho por el tema de la construcción de los vínculos y de la cuestión que tiene el arte, por ahí, como una forma que tiene de constituir vínculos y cómo los musicoterapeutas podemos llevar a la escuela, ya sea tanto para los educandos como para los educadores, formas de trabajo activas, de agentes activos, lugares donde la gente puede meter la mano.”

Fragmento 8. Entrevistado 5. (Anexos, p. 52-53)

“(…) hablo de los docentes o de los estatutos docentes o la gente que toma decisiones en educación, yo creo que ellos ven que nosotros podemos hablar... no vamos en contra de las cosas, sino que nos paramos en lugares en donde las cosas se pueden ir construyendo. Entonces, en vez de decir lo que está bien y lo que está mal, yo creo que se dan cuenta que de alguna manera nosotros ofrecemos algo que tiene mucho que ver con lo universal y que puede generar cosas tan básicas y tan necesarias como por ejemplo, que la pasemos bien, de que pueda aparecer el diálogo y el silencio, de que la palabra esté compartida, de que las opiniones puedan ser de todos, de que tengamos en común un material sonoro, corporal, emocional, afectivo, que es algo que entre todos podemos construir en una situación”

Los musicoterapeutas asocian ese imaginario que hay en las escuelas acerca de la musicoterapia con el hecho de ser un abordaje que evita los juicios y que promueve una construcción conjunta de las situaciones.

- Código 5: *Proporcionar recursos para el trabajo de aula*

Para los musicoterapeutas, aparece la idea de que la musicoterapia podría brindar herramientas específicas para trabajar en la sala de clases, según las demandas que las escuelas les han planteado.

Fragmento 9. Entrevistado 1. (Anexos, p. 4)

“(…) me llamaron para hacer musicoterapia (…) como los recursos utilizables en el aula.”

Fragmento 10. Entrevistado 11. (Anexos, p. 108)

“(…) entonces ellos me preguntaban cómo podían trabajar el ritmo para que esos niños pudieran tener un buen ritmo, leer bien, escribir bien. Entonces de ahí surgió cómo el ritmo es importante y debían tener ejercicios rítmicos de coordinación para que pudieran aplicar cosas con niños con problemas de aprendizaje.”

En estos textos se aprecia una relación directa que se establece entre recursos técnicos de la musicoterapia y aprendizaje, que no sólo se constituye como una demanda de la institución escolar, sino también como algo a lo que los musicoterapeutas acceden a colaborar.

Así, se observan tres ámbitos por los cuales los musicoterapeutas son solicitados en las escuelas para el trabajo con docentes: el campo específico del aprendizaje, el ámbito psicológico asociado al estrés laboral y la dimensión vincular del contexto escolar.

c) Objetivo de trabajo:

Los musicoterapeutas entrevistados señalan que sus principales objetivos de trabajo dicen relación con abordar aspectos de los ámbitos afectivo, comunicacional y

relacional de los profesores, como elementos de autocuidado y de construcción de la propia salud.

- Código 6: Favorecer el reconocimiento entre profesores

Los musicoterapeutas visualizan que las relaciones entre profesores se encuentran deterioradas y que, en ese sentido, la musicoterapia puede aportar a un intercambio más comprensivo y solidario entre ellos.

Fragmento 11. Entrevistado 2. (Anexos, p. 26)

“También nosotros trabajamos mucho el tema del reconocimiento, cuánto espacio le dan al reconocimiento entre ellos y esto que pasa mucho, que es la crítica en público y el reconocimiento en privado, que justamente tiene que ser al revés: reconocimiento en público y la crítica en privado. Y esto sale mucho, el malestar que provoca el rumor, la envidia, la falta de solidaridad, eso diría que es lo más recurrente.”

Fragmento 12. Entrevistado 10. (Anexos, p. 96-97)

“Era como un cambio que traía la oportunidad para ellos de reconstruirse como grupo, que no habían tenido en los años anteriores. Por eso cuando yo llegué con la idea de trabajar desde la experiencia musical... “me interesa conocer la experiencia musical que ustedes tienen, qué está pasando con la música con ustedes como maestros y desde la problemática que surge”. La problemática era un problema de relaciones interpersonales que ellos no tenían resuelta, pues, producto de esa experiencia de la que venían.”

Desde esta mirada, se entiende que las relaciones interpersonales entre los docentes se podrían ver favorecidas por medio de experiencias musicales como herramienta de conocimiento entre ellos.

- Código 7: *Construir la salud*

Los musicoterapeutas entrevistados piensan la musicoterapia como una instancia que posibilita la promoción de la salud de los profesores, en la que el arte se constituye como una manera sana de relación en sí misma.

Fragmento 13. Entrevistado 7. (Anexos, p. 71)

“Mi objetivo era ver un poco cómo la musicoterapia podía funcionar con ellos y ver qué estrategias de construcción de salud podían tener ellas, de producción de salud. La salud que yo me planteaba era estrategias que ellas pudieran construir o recursos que pudieran utilizar para sobrevivir al estrés al que estaban expuestas.”

Fragmento 14. Entrevistado 5. (Anexos, p. 52)

“Yo creo que la musicoterapia específicamente... y yo siento que esto le cae muy bien a la gente... la musicoterapia epistemológicamentees algo que es la salud.... Y es el arte, y que en sí misma por definición es sana. Por propia definición ofrece formas sanas de relación. O sea... eee... yo justo en este último trabajo en una parte pongo “el arte sostiene lo que tenemos, pregunta por lo que nos falta y cuestiona lo que está establecido y siempre ofrece una alternativa a lo que parece cerrado”.”

- Código 8: *Favorecer la comunicación y expresión emocional*

Desde los musicoterapeutas los aspectos relacionados con la comunicación (en particular, con la escucha) y la expresión emocional, se consideran altamente importantes como parte del desarrollo del docente.

Fragmento 15. Entrevistado 2. (Anexos, p. 23)

“Yo lo que trabajo desde la musicoterapia sobre todo es comunicación, escucha entre

ellos, expresión emocional, que ellos puedan expresar lo que sienten a partir de otro lenguaje, de otro canal, y desde lo corporal sobre todo autocuidado. Entonces serían esas dos líneas: desde lo corporal trabajo mucho lo que es autocuidado, contacto, contención y bienestar desde distintas técnicas de ejercicios corporales y posturales, y desde la musicoterapia sobre todo lo que tiene que ver con escucha y comunicación y expresión, que haya una congruencia entre lo que siento, lo que pienso, lo que expreso, y eso a través de los instrumentos”

Fragmento 16. Entrevistado 4. (Anexos, p. 45)

“(…) trataba de hacer una intervención donde los docentes se dieran cuenta de que el desgaste de la voz no tenía que ver con las cuerdas vocales, sino que tenía que ver con la situación emocional.”

Aparece en estos textos el campo emocional como una dimensión primordial, entendiendo que la música es una forma de acceder a él y que los instrumentos musicales, incluida la voz, sirven como reflejo.

- Código 9: Fortalecer la creatividad

La creatividad como objetivo a trabajar aparece frecuentemente en las entrevistas realizadas. Surge asociada a aspectos tales como la rigidez, el énfasis en lo verbal y las dificultades de comunicación, entendiéndola como algo que podría contribuir a la resolución de esos aspectos.

Fragmento 17. Entrevistado 7. (Anexos, p. 77-78)

“(…) creo que se puede trabajar la creatividad en ese sentido. Y creo que un poco, bueno, la expresión también de ellos,... están muy acostumbrados a... a no ser que sean profesores de música... de todas formas igual el enfoque es diferente... están muy acostumbrados a usar lo verbal como herramienta, como forma de comunicarse y creo

que una actividad tanto corporal como musical, los tira un poco, los saca un poco de esa estructura que ya tienen formada, los saca de su zona de confort y los hace revolve con lo que tengan, con lo que pueda salir de ahí. Creo que eso está bueno, porque es muy claro que ellos van volviéndose más rígidos, haciendo sus corazas y petrificándose. Realmente los ves hasta en la parte física, cómo caminan, cómo se mueven, es muy interesante ver el cuerpo del docente, por lo menos con los que he trabajado yo.”

Fragmento 18. Entrevistado 8. (Anexos, p. 82)

“El más grande objetivo de nuestro trabajo es hacer que el profesor sea capaz de mirar el cotidiano escolar y comprenderlo de una forma más amplia. (...). Entonces nuestro mayor objetivo ha sido ampliar el potencial de escucha de los profesores. El lugar de la creatividad, junto a la escucha, que llamamos-la escucha ampliada o diferenciada- o incluso un término usado por René Barbier: escucha sensible, ligada a la creatividad, son prácticamente el centro de nuestro trabajo.”

La creatividad emerge de los textos como un eje central del trabajo, señalando que al trabajar en torno a ella se pueden ver beneficiados algunos aspectos psicológicos como la escucha, la des-rigidización corporal y la comunicación, proponiendo el rescate de lo no verbal.

d) Orientaciones de trabajo:

Se pudo apreciar que no existe entre los musicoterapeutas una fuente teórica común. Más bien, ellos se inspiran en diferentes autores, provenientes tanto del desarrollo teórico musicoterapéutico como de los conocimientos conceptuales de otras disciplinas.

Sin embargo, sí se observa la presencia de algunos aspectos comunes más generales sobre cómo se piensa el abordaje con docentes.

- Código 10: Contribuir a la prevención

Gran parte de los musicoterapeutas considera importante que el abordaje se realice desde una mirada preventiva.

Fragmento 19. Entrevistado 2. (Anexos, p. 27)

“Y yo creo que sobre todo sería ideal que todo fuera preventivo, para no llegar a una intervención en crisis, cuando ya hay un conflicto mucho más serio. La prevención es mucho mejor en todo. (...) Pero generalmente, nuestra experiencia es que cuando nos llaman al colegio están ya rebalsados, la crisis ya está instalada. Se ha desbordado. ”

Fragmento 20. Entrevistado 1. (Anexos, p. 11-12)

“(…) y en general a nivel nacional por ejemplo podrían haber permanentemente talleres, verdad, que fueran preventivos para los profesores. Y te lo digo a nivel nacional, o sea todas las regiones y en todos los pueblos y en todas las ciudades de Chile, que hubiera un equipo o que se mandara un personal calificado para que de tanto en tanto (...) y no digo como una intervención, tú sabes perfectamente, sino que como un aporte de la musicoterapia en el bienestar de los docentes. Y eso se podría hacer siempre.”

La prevención es entendida aquí como la instalación de estructuras permanentes en los contextos escolares orientadas al bienestar docente desde la musicoterapia.

- Código 11: No interpretar nada

Se observa que los musicoterapeutas asumen una actitud de apertura frente a lo que se puede construir en un proceso de trabajo con docentes. No interpretar y no hacer juicios sobre un *deber ser* aparecen como algo importante.

Fragmento 21. Entrevistado 1. (Anexos, p. 15)

“(…) yo no busco interpretaciones, punto uno. No interpreto nada. La única vez que

interpreto es cuando flamenco en el escenario. Yo no interpreto nada... eeh... solamente estoy atenta y con todos mis sentidos escuchando, para procesar un trabajo.”

Fragmento 22. Entrevistado 5. (Anexos, p. 52-53)

“(…) no vamos en contra de las cosas, sino que nos paramos en lugares en donde las cosas se pueden ir construyendo. Entonces, en vez de decir lo que está bien y lo que está mal, yo creo que se dan cuenta que de alguna manera nosotros ofrecemos algo que tiene mucho que ver con lo universal (...) de que pueda aparecer el diálogo y el silencio, de que la palabra esté compartida, de que las opiniones puedan ser de todos.”

Se asume una actitud libre de juicios que promueva la construcción conjunta de significados.

- Código 12: *No hablar de la enfermedad*

Se enfatiza la idea de un posicionamiento no patologizante de las problemáticas, entendiendo que el arte es en sí mismo una manera sana de relación.

Fragmento 23. Entrevistado 1. (Anexos, p. 17)

“Yo nunca hablo de la enfermedad, de que la gente esté enferma, es una palabra que yo en mi vocablo personal trato de no tenerla, en mi cotidiano tampoco. Sino que hablo de situaciones que les están sucediendo a las personas.”

Fragmento 24. Entrevistado 5. (Anexos, 57)

“(…) entrar a las instituciones educativas con la pregunta del arte entendiendo que el arte es una forma sana de constituir vínculos.”

- Código 13: *Rescatar lo no verbal*

Se aprecia un énfasis en rescatar la dimensión no verbal de la expresividad, en especial por la idea de que el docente se encuentra muy atado a lo verbal.

Fragmento 25. Entrevistado 1. (Anexos, p. 15)

“(…) no la palabra, sino que el no verbal, te dice cómo va a estar el grupo. Y eso para mí es la clave fundamental para seguir trabajando, es como el diagnóstico desde el no verbal. Y ese no verbal tiene que ver en primer lugar desde la caminata de ellos y la relación que se produce entre ellos, sin darle ninguna instrucción. Eso es el cómo están”

Fragmento 26. Entrevistado 7. (Anexos, p. 78)

“(…) están muy acostumbrados a usar lo verbal como herramienta, como forma de comunicarse y creo que una actividad tanto corporal como musical, los tira un poco, los saca un poco de esa estructura que ya tienen formada.”

Según los musicoterapeutas, rescatar lo no verbal posibilita observar otros registros expresivos como lo es el aspecto corporal, además de disminuir la rigidez.

- Código 14: *Rescatar lo corporal*

Existe una tendencia a integrar herramientas técnicas de otras disciplinas al trabajo musicoterapéutico; en especial, técnicas de terapia corporal, tales como la eutonía. En algunos casos, esto aparece asociado a que el docente evidencia una importante rigidez que se expresa por medio del cuerpo, lo cual puede ser leído por el musicoterapeuta.

Fragmento 27. Entrevistado 1. (Anexos, p. 1)

“Al ser una persona que trabajaba en las artes desde hace mucho tiempo… la música, la danza, el movimiento en general… todo es movimiento, entonces todo es integral para

mi gusto y entonces no se podía separar, ya que yo ya estaba usando elementos de la música cuando hacía Danzaterapia.”

Fragmento 28. Entrevistado 2. (Anexos, p. 21)

“Y sobre todo lo que yo hago es analógico, yo me dedico a observar lo que es la comunicación analógica, más que el contenido, es cómo a través de lo analógico el profe genera un clima en la sala de clases. Desde la corporalidad, el tono de voz, desde la proximidad, desde manejo de distancias, tono afectivo. Entonces yo observo sobre todo lo que tiene que ver con lo analógico en la sala de clases. (...) desde la importancia que le da sobre todo la eutonía, al estar en un tono no solamente corporal.”

Se observa que la inclusión de lo corporal aparece asociado tanto a una forma de mirar la vivencia del profesor, a la vez que como herramienta técnica de trabajo.

- Código 15: *Potenciar lo grupal*

En todos los musicoterapeutas aparece la idea de que el trabajo grupal es altamente beneficioso cuando se trabaja en la escuela con problemáticas docentes que se asocian a la vivencia del profesor.

Fragmento 29. Entrevistado 3. (Anexos, p. 40)

“Como conclusión yo diría que grupal es muy bueno por estos factores de grupo que sirven como apoyo individual, porque surgen cosas que el grupo puede continuar siendo una red de apoyo después de la terapia. Entones me parece que eso es un plus que tiene el trabajo de grupo”

Fragmento 30. Entrevistado 7. (Anexos, p. 77)

“Grupalmente tú puedes trabajar las relaciones entre ellos. Y creo que grupal es más interesante en ese sentido, que también se pueden sentir contenidos al compartir

experiencias”

Aquí se releva el concepto de apoyo social entre profesores a través de abordajes grupales. El hecho de compartir experiencias les permitiría sentirse contenidos.

- Código 16: Trabajar dentro de la escuela

Algunos musicoterapeutas estiman que el abordaje musicoterapéutico debe ser realizado dentro de la escuela, ya que resultaría más beneficioso para no sobrecargar al profesor y además para que la intervención esté en conexión con la vivencia del docente en el contexto escolar.

Fragmento 31. Entrevistado 1. (Anexos, p. 12)

“En los colegios, directamente ir al punto. ¿Por qué? Porque el profesor ya está sobrecargado de muchas cosas, porque hay muchos profesores que... todavía existen los profesores taxi. El profesor que tiene... que aunque tenemos la jornada escolar completa hace mucho tiempo, no les alcanza el sueldo para vivir, y tienen que trabajar en un colegio más, en un instituto en la noche, y están en tres lugares en el día. ¿Qué tiempo tienen para ir a desplazarse, para ir a tomar un taller a otro lado?. Y si lo cambias y lo sacas de Cerro Navia pa traerlo al centro de Santiago... y también tienes que pensar que el medio de transporte y el tiempo que ocupa y el dinero que gasta, o sea lo mejor es que les llevemos a casa.”

Fragmento 32. Entrevistado 8. (Anexos, p. 84)

“He percibido que la mejor forma es la grupal y en sus propios ambientes de trabajo (en la escuela). He percibido que, acá en Brasil, sacarlos a otro ambiente, hace más difícil que hagan la conexión entre el trabajo de la musicoterapia y su realidad docente. Y cuando estamos adentro de la escuela, parece que ellos definen más rápido la ligación entre lo vivido en las experiencias musicales y lo que ellos viven en sus cotidianos de la

escuela. Y tal como un desdoblamiento, es posible percibir que ellos cambian acciones y se tornan capaces de cambiar, como si pudieran apoderarse de la capacidad de escucha ampliada, de resolución de conflictos y lograr un cambio.”

La dificultad de una alta carga horaria parece ser un elemento clave a considerar desde esta perspectiva. Por otra parte, se valora desde estos musicoterapeutas el trabajar in situ, como una manera de potenciar la conexión del profesor con la escuela.

- Código 17: Trabajar fuera de la escuela

Algunos musicoterapeutas consideran que es mejor el abordaje fuera de la escuela para situarlos en una instancia diferente de relación, que esté más ajena a las problemáticas institucionales.

Fragmento 33. Entrevistado 2. (Anexos, p. 26-27)

“(…) lo ideal sería trabajar en una sala afuera del colegio y para que sea un espacio que ellos piensan que es distinto, que es un espacio que les corta con esta rutina y les permite encontrarse entre ellos en otro lugar también.”

Fragmento 34. Entrevistado 3. (Anexos, p. 40)

“(…) que estar dentro de la institución no me parece adecuado, porque uno de los problemas que surgió en esta experiencia fue, como estaba el tema de la desconfianza, nosotros éramos contratados por la directora, hubo unas dos o tres sesiones donde había mucha reticencia a hablar y decir las cosas, porque no sabían si nosotros íbamos a reportar esas cosas, a pesar de que se dijo lo de la confidencialidad y se reiteró varias veces... el estar dentro de la institución como lugar físico te ata mucho a la figura de autoridad de la institución, entonces no es como un espacio clínico adecuado porque no es independiente.”

El hecho de realizar el abordaje fuera de la escuela dice relación con dos elementos.

El primero, es la idea de que un contexto externo a la institución escolar potencia la posibilidad de un nuevo tipo de vínculo entre los profesores.

El segundo, es que los profesores no establecerían relaciones tan directas entre los interventores y las autoridades de la escuela. Por lo tanto, disminuiría la desconfianza que pudiera existir por los vínculos institucionales.

e) Mirada acerca de los resultados que se obtienen:

La idea que los musicoterapeutas señalan acerca de los resultados de sus abordajes es que la musicoterapia se constituye como algo positivo en cada intervención, pero más bien momentáneo, debido a que se los solicita para trabajar durante períodos muy breves.

No obstante, consideran que hay un impacto positivo en la cohesión grupal de los docentes y en la adquisición de herramientas para su autocuidado.

- Código 18: *Resultados positivos pero momentáneos*

La continuidad y la permanencia en el tiempo se enuncian como factores clave para el logro de buenos resultados en la intervención.

Fragmento 35. Entrevistado 1. (Anexos, p. 16)

“Las experiencias que yo he tenido han sido positivas en términos de que ha tenido éxito en el momento. No ha sido (...) porque no he tenido la oportunidad de hacerlo en meses”

Fragmento 36. Entrevistado 5. (Anexos, p. 57)

“No fue todo lo que pudo haber sido por una cuestión de continuidad. Siento que por ahí se está empezando a abrir un camino en estas cuestiones”

- Código 19: Favorecer la cohesión grupal

Se considera que la cohesión de grupo se ve fortalecida debido a que se fortalecen los vínculos entre los profesores. Así, se rescata la valoración por el grupo como factor protector.

Fragmento 37. Entrevistado 3. (Anexos, p. 38)

“(…) yo creo que, sobre todo, la cohesión de grupo fue algo que se logró súper bien, porque el hecho de partir en este espacio de musicoterapia hizo que ellas tuvieran una opinión más completa de sus compañeras de trabajo y se apoyaran más frente a los problemas de la institución, en el fondo que apostara por una postura más gremial o más de grupo frente a los problemas, y no tanto uno a uno, aisladas, cada una por su lado”

- Código 20: Fortalecer el autocuidado

Se observa que el autocuidado es entendido como la posibilidad de cada docente de tomar decisiones en función de su propio bienestar individual. Asimismo, esto puede influir positivamente en los alumnos.

Fragmento 38. Entrevistado 3. (Anexos, p. 38)

“Y también el tema del autocuidado yo creo que se logró bastante porque hubo un par de profesoras que se dieron cuenta que necesitaban un espacio fuera del trabajo para cuidar de ellas mismas y darse un tiempo también y no eran conscientes de esa necesidad antes del taller. Entonces, el poder tomar conciencia de esa necesidad real que estaba ahí las hizo tomar decisiones. Algunas tomaron licencia, otras exigieron otras condiciones laborales, por ejemplo, para poder hacer su trabajo bien”

Fragmento 39. Entrevistado 6. (Anexos, p. 66)

“(…) muchos profesores informan que después de la musicoterapia se dan cuenta de que gritaban mucho en las clases y que logran suavizar la intensidad del sonido de sus

voces... y la reacción inmediata de los alumnos fue también suavizar el volumen de sus voces, a veces pensando que el profesor estaba enfermo.”

Habiendo realizado un recorrido por las principales tendencias observadas, cabe destacar que los musicoterapeutas entrevistados se han aproximado al trabajo con docentes a partir de motivaciones personales asociadas a un vínculo cercano con la pedagogía que les ha permitido conocer las necesidades de los profesores, o bien a raíz del interés por generar espacios de bienestar que han creído necesarios al observar el sufrimiento existente.

Los objetivos que se plantean al desarrollar sus abordajes tienden a ser una integración entre la demanda institucional y la impresión diagnóstica que ellos hacen sobre las principales necesidades de los docentes.

Las orientaciones de su trabajo se instalan a partir de un posicionamiento bastante claro sobre la importancia de resaltar el trabajo preventivo y no patologizante, utilizando como principales herramientas lo no verbal y lo corporal, en formatos grupales.

Por último, en general los musicoterapeutas consideran que los resultados de sus abordajes son positivos, pero sólo momentáneos debido a que son intervenciones que no se perpetúan en el tiempo.

2. CONCEPTO DE BIENESTAR/MALESTAR DOCENTE.

En relación a la concepción de bienestar docente de los musicoterapeutas entrevistados, cabe destacar que, al momento de preguntarles por su mirada respecto del tema, solían comenzar hablando sobre el malestar. Por esta razón, se ha optado por hablar de bienestar/malestar como un gran tópico.

A continuación, se mostrarán en primer lugar algunos de los textos relacionados con el malestar docente para, posteriormente, exponer lo que los musicoterapeutas piensan sobre el bienestar docente.

a) Malestar Docente:

Lo expresado por los profesionales entrevistados dice relación con las causas que ellos visualizan del malestar, así como también con algunas formas como aquél se manifiesta en los profesores.

- Código 21: *Profesor dañado por la dictadura*

Aparece como un elemento asociado al malestar docente el escenario político sucedido en Chile desde 1973 y su impacto en la vida tanto personal como laboral de los profesores.

Fragmento 40. Entrevistado 1. (Anexos, p. 2)

“(…) y el haber estudiado en dictadura, porque entré a estudiar joven en la Universidad de Chile, el año 1976. Entonces me tocaron muchos cambios, muchos procesos, habían otras urgencias en esos momentos, distintas a las de ahora, que era obviamente estar viviendo en dictadura, por lo tanto había mucho profesor dañado, principalmente mujeres, profesoras dañadas, que estaban con problemas de familiares de detenidos desaparecidos, con problemas de las exoneraciones y una serie de conflictos a nivel directivo, problemas relacionados con lo que pasa al interior de un colegio cuando hablas más o haces más de la cuenta o eres más creativo de la cuenta. Entonces, los despidos eran masivos, no había ninguna forma de defenderse ante esa situación, entonces había mucha profesora dañada.”

- Código 22: *Falta de reconocimiento*

Este aspecto tiene que ver con la falta de valoración que existiría hacia el profesor y hacia su labor. Esta falta de reconocimiento vendría tanto desde la sociedad hacia el docente, como desde el profesor consigo mismo.

Fragmento 41. Entrevistado 4. (Anexos, p. 49)

“Mira yo lo que noto es que hay mucha desvalorización personal de los docentes a sí mismos, del entorno y de la sociedad. Entonces tengo la necesidad de que encuentren como un valor nuevo y puedan encontrar... se puedan valorizar más. Revalorizar la vocación porque en realidad el cuerpo está enfermo, el cuerpo del docente está enfermo”

Fragmento 42. Entrevistado 8. (Anexos, p. 80)

“La principal demanda es la falta de reconocimiento (en todos los discursos, no solamente verbales, sino que también corporales y los expresados por la música) y la falta de valorización de la profesión o de la actitud de educar por la sociedad, familiares, alumnos y gestores.”

- Código 23: *Se pierde el espacio propio*

Un elemento que se entiende como relevante es la postergación que el profesor hace de su vida personal y la falta de cuidado de sí mismo.

Fragmento 43. Entrevistado 2. (Anexos, p. 26-27)

“(...) darse cuenta que tienen los docentes de lo poco que se cuidan, lo mucho que se postergan, cuánto se postergan y que poco se cuidan. (...) se sienten tan solos. Sentirse solos, que no se generan estas redes afectivas, lo poco que se sostienen entre ellos.” (...) en la labor docente se pierde la familia, el espacio propio, el espacio de autocuidado personal, entonces yo creo que el profe es uno de los trabajadores que está con un nivel

de estrés más grande.

- Código 24: *Deterioro en los vínculos entre estudiantes*

Asociado al malestar y como una razón del sufrimiento docente, se expone la existencia de malos vínculos al interior de la escuela.

Fragmento 44. Entrevistado 5. (Anexos, p. 51)

“Uno tenía que ver con el tema de las relaciones vinculares de los alumnos entre sí, ya sea en la escuela primaria o sea hasta los doce años o en la escuela secundaria hasta los diecisiete. Y esto evidentemente repercutía en docentes que se sentían muy mal, porque inclusive decían a veces, sobre todo en la escuela secundaria, que ni siquiera podían dar clases. Que todo el tiempo que daban clases era todo el tiempo intentar poner orden a los chicos. (...) le van perdiendo sentido a muchas cuestiones del hacer docente y que yo creo que tiene que ver sobre todo con el tema del malestar en los vínculos, de gente que va a la escuela y se siente mal.”

- Código 25: *Desconfianza entre profesores*

Un aspecto que se señala como perjudicial para el apoyo social entre es la desconfianza entre docentes gatillado por un sistema escolar que tiende a dividirlos.

Fragmento 45. Entrevistado 3. (Anexos, p. 35)

“O sea, creo que lo que la institución hacía en realidad era crear desconfianza en su equipo, con la esperanza de que en el fondo trabajaran mejor, rescataban información de esa manera, pero esa forma lo que generaba era desconfianza. Entonces, como había desconfianza, el grupo no se cohesionaba y no trabajaban bien juntas. Entonces, cada profesora era como una isla en cada curso. No colaboraban voluntariamente entre sí, sino que era algo como obligado.”

- Código 26: Rigidez

Una de las expresiones del malestar que los musicoterapeutas visualizan en los docentes es una rigidez que no solamente estaría presente en ellos, sino también en la institución escolar.

Fragmento 46. Entrevistado 7. (Anexos, p. 73)
“Cada uno va a tener una forma diferente y lo que sentí fue mucha rigidez, no se permitían sentir, no se permitían imaginar cosas que salieran de lo que ya estaba estructurado, incluso muchas veces me decían que iban a clases de musicoterapia.”
Fragmento 47. Entrevistado 3. (Anexos, p. 36)
“(…) desde lo teórico la creatividad es como el núcleo de salud de las profesoras, porque el espacio de poder crear y poder improvisar, o sea, hacer algo totalmente espontáneo, las sacaba de la estructura y rigidez institucional, como de hacer las cosas de una manera determinada, entonces activaba esa motivación, de modificar las cosas, que es muy central en los profesores.”

Es posible apreciar que una de las causas que aparecen en los textos de las entrevistas como importantes en la generación de malestar docente tiene que ver con el contexto político que, en el caso de Chile, habría impactado de forma negativa desde la dictadura militar, dejando un daño importante en los profesores (“el profesor está dañado”).

Asimismo, se menciona la baja valoración de la sociedad hacia la labor docente y es interesante que también surge la idea de que el docente se valora poco a sí mismo, lo cual está claramente relacionado con una excesiva postergación personal (“cuánto se postergan y qué poco se cuidan”). A su vez, se produce un bajo apoyo social producto de estrategias disgregadoras que utilizarían algunas autoridades escolares, las que

provocarían desconfianza entre los profesores y, por lo tanto, un deterioro en los vínculos.

También es relevante que se señala la existencia de un deterioro en los vínculos entre los estudiantes, un mal clima de aula que afecta negativamente la experiencia subjetiva del docente.

Una de las expresiones que los musicoterapeutas visualizan de todo este contexto de malestar es una tendencia a la rigidez, tanto institucional como docente.

b) Bienestar Docente:

En relación a su comprensión del bienestar docente, surge una serie de elementos que se relacionan con aquellos aspectos que consideran importantes para que los profesores puedan experimentar bienestar en su trabajo. Entre ellos, aparece como relevante el control sobre el trabajo. También señalan el reconocimiento social a la docencia, una exigencia laboral adecuada, el apoyo social entre profesores y una conexión con la vocación pedagógica.

- Código 27: *Reconocimiento*

En este caso, vuelve a aparecer el reconocimiento como elemento importante, pero desde una óptica positiva, entendiéndose como un factor clave para contribuir al bienestar, y asociado especialmente a la valoración que hace la institución escolar del trabajo docente.

Fragmento 48. Entrevistado 1. (Anexos, p. 5)

“En general era un grupo de profesores que no estaba con tanto problema porque la cabeza, la directora respetaba mucho el trabajo de sus profesores y de su participación activa en el aula y en todas las decisiones y en consejos de profesores. Era como un grupo entrecomillas atípico.”
--

Fragmento 49. Entrevistado 10. (Anexos, p. 102)

“(…) su bienestar depende mucho de cómo la institución los lee, los trata. Tanto en lo económico como por el reconocimiento por el quehacer mismo, en asignar las tareas específicas y no tareas extra que no tienen nada que ver con la formación. (…) Creo que la salud del maestro se podría dar, o se da más bien en ambientes en los que es reconocido, donde se le da el estatus que realmente tiene.”

- Código 28: Exigencias reguladas

El nivel de exigencias se entiende como un aspecto relacionado con la posibilidad de no postergar la vida personal del profesor.

Fragmento 50. Entrevistado 1. (Anexos, p. 9)

“(…) o sea el bienestar, para que el profesor esté bien... estar bien... necesita que todo esto se dé: que esté en un ambiente laboral adecuado, que las exigencias sean también reguladas y adecuadas, que tenga los tiempos necesarios para hacer su vida personal también y familiar.”

- Código 29: Vocación

Surge la idea de que la posibilidad de re-conectarse con la vocación inicial por la cual el docente llegó a ser profesor, es un factor protector para la experiencia de bienestar.

Fragmento 51. Entrevistado 4. (Anexos, p. 46)

“Yo pienso que si una persona trabaja de manera satisfactoria en un grupo humano y logra revalorizar la vocación por la que está ahí creo que pueden revertirse. Es importante que la persona vuelva a entender por qué eligió esa vocación.”

- Código 30: *Flexibilidad y control sobre el trabajo*

Una idea que aparece en la mayoría de los entrevistados es que para sentir bienestar debe existir la posibilidad de tener libertad en el trabajo en el sentido de poder modificarlo, ser flexible y crear.

Fragmento 52. Entrevistado 1. (Anexos, p. 9)

“(…) que se le permita hacer, que sean más flexibles con el currículum, con los programas y con toda la supervisión, digamos, para que tenga alguna mediana libertad también dentro del aula para hacer su trabajo, porque si no tiene esta libertad”

Fragmento 53. Entrevistado 3. (Anexos, p. 34)

“Uno de los factores más importantes yo lo escribí como desde la creatividad y la capacidad de alterar y modificar el propio trabajo y contribuir. Decir que tuvieran una forma ellas de plasmar sus propias motivaciones en su trabajo y no solamente ejecutar lo que la dirección o la institución les dicen que tienen que hacer. Que ellas fueran partícipes del proceso de enseñar, con un estilo”

- Código 31: *Apoyo y cohesión social*

Otro factor protector es el apoyo social entre los profesores que podría aminorar la experiencia de malestar.

Fragmento 54. Entrevistado 3. (Anexos, p. 35)

“(…) el tema de la universalidad, el compartir problemáticas que hace que compartirlas en grupo sea un espacio saludable que refuerza la salud de las educadoras por, en el fondo, compartir y apoyarse mutuamente. Entonces, eso. La cohesión grupal como factor protector también”

- Código 32: *Apertura expresiva*

Aquí se entiende al docente como un agente clave en la construcción de vínculos al interior de la escuela, para lo cual necesita una apertura expresiva que le permita poner en juego sus diversos recursos expresivos, activando, de esa forma, la motivación en los estudiantes.

Fragmento 55. Entrevistado 5. (Anexos, p. 56)

“(…) siento que acá en Argentina, de a poco se está empezando a generar ese espacio, en donde se reconoce que es fundamental la apertura expresiva del docente, o sea, el cuerpo del docente, la emoción que pone en juego el docente y se está empezando a entender también al docente como alguien generador de vínculos. Un docente que es capaz de generar vínculos y, desde esos vínculos que genera, no sólo vínculos interpersonales, sino también son vínculos con aquello que hay que aprender. O sea, cómo el docente puede generar la intencionalidad en el otro de que quiera aprender. Que es justamente una forma de control del enseñar. Hacer este pasaje epistemológico de enseñar a aprender. ¿Cómo hago yo, como adulto, que el otro, más que yo le enseñe algo, tenga deseos de aprender?”

- Código 33: *Rescatar la infancia*

Desde el relato de los musicoterapeutas, parece ser que la situación de revivir la infancia por medio de experiencias musicales le permitiría a los docentes conectarse más profundamente con sus alumnos y así promover vínculos saludables.

Fragmento 56. Entrevistado 6. (Anexos, p. 60)

“(…) yo hice un proyecto para la dirección del jardín, proponiendo trabajar con los educadores, tuvieran o no formación pedagógica. Porque pensé que si ellos pudieran rescatar sus músicas folclóricas, sus canciones de cuna, los juegos de su propia infancia, así, yo pensaba que rescatando sus propias infancias, las educadoras lograrían ayudar a

sus alumnos a obtener un desarrollo mejor, más equilibrado y saludable”

Fragmento 57. Entrevistado 9. (Anexos, p. 89)

“En ese primer momento hacemos una dinámica de rescate de sus vivencias y experiencias musicales de sus infancias, que muchas veces fueron olvidadas y no tuvieron la oportunidad de revivir en sus formaciones como pedagogas.”

Los contenidos mencionados en relación al bienestar docente desde los musicoterapeutas entrevistados, pueden ser pensados desde dos dimensiones.

Por una parte, se observa un énfasis en las condiciones psicosociales del trabajo docente: reconocimiento, apoyo social, adecuado nivel de exigencias y control sobre el trabajo. Es decir, más que centrarse en las condiciones materiales (que sí son ocasionalmente nombradas), los musicoterapeutas recalcan las implicancias de la dimensión psicosocial del trabajo. El reconocimiento y el apoyo social se asocian a la valoración que la sociedad hace del profesor, así como también a la valoración que el profesor se otorga a sí mismo y a sus pares. Las exigencias y el control tienen que ver con la tarea, con la tensión frente a la demanda y con la posibilidad de generar estrategias de resolución.

Por otra parte, aparecen la vocación, la apertura expresiva y el rescate de la infancia, que se asocian más fuertemente a la dimensión afectiva del profesor, desde su individualidad. Es decir, parece ser que el conectarse con sus motivaciones iniciales y con sus vivencias infantiles, con su lado emocional, es algo que posibilita la construcción de mejores vínculos con los alumnos y con el acto de enseñar-aprender.

3. CONCEPTO DE CREATIVIDAD.

La creatividad aparece como una temática transversal en todas las entrevistas, como un aspecto fundamental en el trabajo docente y en la vida en general, y desde diferentes ángulos.

Todos los musicoterapeutas enfatizaron entenderla como una dimensión esencial del ser humano y, desde ese marco, algunos de ellos la definieron como una dimensión que surge del encuentro con otros; es decir, otorgándole un valor vincular. Además, hubo quienes la conectaron con un carácter lúdico.

A continuación se expondrán los códigos referentes a la creatividad como dimensión esencial, a la creatividad como algo central en el trabajo, también como algo que surge del encuentro con otros y finalmente asociada a lo lúdico.

- Código 34: *La creatividad como dimensión esencial*

Cuando se habla de creatividad, los musicoterapeutas tienden, en primer lugar, a concebirla desde una perspectiva ontológica, planteándola como un rasgo inherente al ser humano.

Fragmento 58. Entrevistado 10. (Anexos, p. 103)
--

“Yo creo que es una dimensión esencial del ser humano. Todos somos absolutamente creativos y depende del contexto, lo hará o no. Pero creo que sí, está ahí latente.”

Fragmento 59. Entrevistado 7. (Anexos, p. 74)
--

“Yo me inclino a pensarla como una dimensión más humanista, constitutiva del ser humano. (...) es bien humanista, es parte del alma de la persona, de la forma de expresión inherente al ser humano ”

- Código 35: *La creatividad es lo central en el trabajo*

La creatividad aparece como un eje en el trabajo musicoterapéutico y como un tema central para entender también el bienestar. Se plantea que cuando no es posible crear, se vive una experiencia de sufrimiento que puede provocar angustia.

Fragmento 60. Entrevistado 5. (Anexos, p. 55-56)

“Lo que pasa es que es la única forma de sentir el bienestar. Yo creo que es la pregunta central. Si no hay capacidad para lo creativo, o sea, se empieza a sufrir. Mejor dicho, es como el padecimiento. Si no hay posibilidad de generar algo creativo, bueno, o sea la tarea se pone cada vez más dura, más estática y cuando es mucho, sobreviene el sufrimiento. Por eso nosotros desde la musicoterapia insistimos tanto en la función de lo estético. Como esta cosa permanente en donde la percepción y la formalización de situaciones, o sea... entonces si se pierde lo creativo la cosa va a ser cada vez más pesada y más dura y ahí es donde los vínculos empiezan a no tener más alternativas, a volverse más violentos, más repetitivos y donde la gente empieza a perder el sentido de la tarea”

Fragmento 61. Entrevistado 9. (Anexos, p. 92)

“Creo que la creatividad es importante para los profesores, en el placer de trabajar a través de la música y desarrollar un proceso creativo verdadero con los niños y también para los niños. Creo que los niños pequeños (de la educación infantil) ganan más recursos expresivos en su relación con los profesores, si los profesores tienen la posibilidad de explorar la diversidad de expresiones con el propio cuerpo (que es el primer instrumento), así como con otros instrumentos, otros materiales.”

Aquí es posible observar que se asocia la falta de creatividad a un estado estático, al sufrimiento y a su consecuencia en la generación de vínculos violentos. También aparece la falta de creatividad como la pérdida de sentido de la tarea.

Por el contrario, la posibilidad de crear se relaciona con el fortalecimiento de los vínculos desde la exploración expresiva. Recordemos que la apertura expresiva fue comentada anteriormente como un elemento relevante en el bienestar docente. Aquí, la creatividad es recalcada desde la amplitud de recursos expresivos, lo que se constituye como el punto de unión entre aquella y un vínculo positivo entre alumnos y profesores.

- Código 36: *Encuentro con el otro*

Es interesante apreciar que la creatividad es entendida por algunos musicoterapeutas como una dimensión que realza especialmente lo vincular, que surge del encuentro con otros.

Fragmento 62. Entrevistado 1. (Anexos, p. 9)

“(…) no surge de mí, surge del otro. El otro es el que va a echar mano a toda su esencia, a todo su acerbo, a su historia, a su parte cultural, a sus ISO³, voy a hablar de los ISO, de su identidad sonora, de su gestalt, de su ISO cultural, complementario, todos los ISO, todas estas identidades universales que confluyen y que se van... van tomando sentido con el grupo. (...) uno se nutre y se hace con la creatividad del otro, porque el otro te insta a ser más creativo”

Fragmento 63. Entrevistado 2. (Anexos, p. 24)

“(…) no importa qué herramienta, lo importante es la maravilla del encuentro, es lo que sucede en el encuentro con el otro, y en ese encuentro surge lo creativo, porque no estoy pensando previamente qué hacer y cómo hacerlo, porque eso ya castra esa posibilidad de transformarse con el otro. A mí el grupo, el contacto con los otros, me transforma, me

³ ISO: es un concepto utilizado ampliamente por Rolando Benenzon, musicoterapeuta argentino, que lo define como “un fenómeno de sonido y movimiento interno que resume nuestros arquetipos sonoros, nuestras vivencias sonoras gestacionales intrauterinas y nuestras vivencias sonoras de nacimiento e infantiles hasta nuestros días.” (Benenzon, 1981, p. 63)

provoca, también me genera una cantidad de crear cosas. Entonces la creatividad se da en el encuentro, se da en el intercambio, ahí surge lo creativo, que tiene que ver con la sorpresa, lo imprevisto, la incertidumbre, de que yo creo que mientras más claro uno tenga las metodologías y el sustento teórico, más fácil se da el llegar y decir “bueno, no me pasa nada, pero yo no sé qué voy a hacer con el grupo; pero sé que lo que haga va a ser lo que el grupo necesita. (...) La creatividad para mí es la posibilidad de encontrarse con el otro de una manera genuina, despejada.”

La creatividad se concibe como el intercambio desde lo incierto. La incertidumbre como espacio de producción creativa que se gesta en el vínculo.

- Código 37: *Crear desde lo lúdico*

Se asocia lo creativo a la posibilidad de jugar con los recursos expresivos, lo que a su vez posibilita un mejor aprendizaje de los alumnos.

Fragmento 64. Entrevistado 3. (Anexos, p. 41)

“Yo creo que valorar el tema de la creatividad en el trabajo docente es un tema central, como darle un espacio bien relevante en la musicoterapia a la creatividad como el espacio lúdico al trabajar con profesores, porque siento que en algún punto se lleva todo a una seriedad extrema y se pierde la parte lúdica que es fundamental en el aprendizaje no sólo de los alumnos sino de los profesores también en relación a sus alumnos. O sea, para aprender de los alumnos también hay que tener una actitud relajada y lúdica, si uno está todo tenso y con temor, uno se pierde mucha información y deja de mirar ciertas cosas, o no se permite hacer ciertas actividades o intervenir de cierta forma porque hay que mantenerse encasillado en el protocolo. Entonces, como que abre más la mente y creo que eso tiene relación con el pensamiento divergente, o sea no tan ligado a un problema derecho, sino que a veces es bueno tomar ciertos caminos alternativos para solucionarlos.”

En general, en estos textos se destaca la importancia de la posibilidad de crear en el trabajo en la medida que se trata de un rasgo inherente al ser humano.

Se asocia la creatividad no sólo al ámbito cognitivo, sino también al campo emocional (“si no hay posibilidad de generar algo creativo (...) sobreviene el sufrimiento”). Entonces, la falta de creatividad podría conducir a un estado de malestar psíquico.

A su vez, este fenómeno se relaciona con el deterioro en los vínculos de trabajo, ya que se concibe, desde algunos musicoterapeutas, que la creatividad nace en la interacción.

El deterioro de los vínculos y la rigidez institucional se constituyen como aspectos que no permiten desarrollar el trabajo de forma creativa.

B. CATEGORÍAS CENTRALES EN BIENESTAR/MALESTAR DOCENTE DESDE LA MUSICOTERAPIA EN AMÉRICA LATINA

En lo expuesto anteriormente, se pudo apreciar que existen contenidos que asumen un carácter transversal y que emergen en distintos momentos durante la recolección de datos en relación a la mirada que los musicoterapeutas de América Latina, que han trabajado con profesores, tienen sobre la problemática.

Cabe destacar, en primer lugar, que si bien los musicoterapeutas entrevistados provienen de diferentes países, hay una opinión similar en cuanto a la presencia de un grado importante de malestar en los docentes. Este malestar es entendido desde una serie de causas relacionadas con el contexto político, el bajo reconocimiento hacia los profesores, la postergación personal que implica el trabajo docente y también la existencia de un mal clima de aula. Desde las formas de expresión del malestar, se plantea la rigidez, tanto institucional como individual, que caracterizaría actualmente la

dinámica escolar. Esta rigidez estaría provocando una muy baja posibilidad de desarrollar un quehacer docente flexible y dinámico que dé paso a un trabajo creativo.

Ya sea por tener una relación cercana con la pedagogía, o bien por enfrentarse en el contexto escolar a la insatisfacción de los profesores, los musicoterapeutas logran conectarse con esa experiencia de sufrimiento y esto los conduce a crear abordajes que puedan contribuir en alguna medida a construir una experiencia de bienestar.

Desde ese proceso de creación de abordajes, se observan diferentes énfasis. Al respecto, es posible mencionar tendencias orientadas a campos muy específicos como lo es la salud vocal y todas aquellas intervenciones que, desde la perspectiva de la salud ocupacional, buscan brindar recursos de autocuidado.

También encontramos lo referido al ámbito del aprendizaje desde el cual se sitúa a la musicoterapia como un conjunto de conocimientos y técnicas que pueden servir como herramientas beneficiosas para el trabajo del profesor en el aula.

Desde un marco más grupal, está el interés por fortalecer la cohesión docente, entendiendo que el apoyo social favorece una experiencia de bienestar.

También existen abordajes orientados directamente a trabajar con aspectos emocionales que posibiliten una apertura expresiva del docente y beneficien el vínculo que aquél establece con los alumnos.

En este momento de la investigación, interesa relevar algunas categorías centrales referidas a la problemática planteada desde los datos recogidos.

A continuación, se exponen las categorías que se considera que adquirieron un relieve especialmente importante en la construcción imaginaria de los musicoterapeutas acerca del bienestar/malestar docente.

1. Rigidización escolar:

Tal como se mencionó recientemente, una de las expresiones que se visualizan del malestar docente tiene que ver con una excesiva rigidización del sistema escolar, así como también del propio docente.

En el capítulo sobre trabajo docente, se analizó el proceso de cambios que aquel ha sufrido. Ahí se pudo observar que uno de los aspectos que se ha acentuado en las últimas décadas es la estandarización del trabajo docente. Desde un afán que ha disociado el diseño del trabajo con respecto a su ejecución, la tarea docente ha ido quedando circunscrita a un rol más bien técnico que resta protagonismo al profesor en la dimensión relacionado con el sentido y el diseño de su trabajo. Esto ha redundado en un quehacer altamente mecánico que, evidentemente, adquiere un carácter más bien rígido en una tarea estática. La rigidez de la tarea bloquea la dimensión creadora del trabajo y se manifiesta, entre otras cosas, por medio del cuerpo como reflejo de los procesos psíquicos. Entonces, aparece la imagen del profesor como un sujeto corporalmente tenso y auto-abandonado.

En este contexto, la musicoterapia es entendida como una importante y pertinente herramienta aportadora a un proceso de des-rigidización. Esto es concordante con los objetivos que los musicoterapeutas articulan en sus abordajes. Recordemos que, según sus palabras, se trata de un espacio de autocuidado (para disminuir el estrés), que también permita brindar nuevas herramientas técnicas que amplíen lo desarrollado en el aula, en el que se posibilite una apertura expresiva del docente que contribuya a los vínculos construidos con los estudiantes y que, a su vez, sea una instancia grupalmente potenciadora del apoyo entre profesores. Es decir, una instancia que aborda y aporta el campo afectivo, comunicacional y vincular de los profesores.

2. Dimensión vincular:

Si bien en ningún momento de las entrevistas los musicoterapeutas articulan una definición específica de los vínculos, sí aparece en reiteradas ocasiones como concepto relevante.

Desde lo implícito, la dimensión vincular surge en diferentes niveles.

Por un lado, desde el plano social se hace referencia al bajo reconocimiento que hay hacia los profesores. Es decir, la baja valoración hacia su labor implica que se ha ido

construyendo un vínculo entre la sociedad y los profesores en el que finalmente se sugiere pensar que el rol del profesor ya no es tan relevante y está cada vez más limitado dentro de su tarea.

Desde la mirada hacia los vínculos entre el profesor y sus pares, también aparece en diferentes ocasiones la idea de la importancia de la cohesión social entre ellos, como factor clave para la disminución del malestar. En este sentido, se observa que hay un deterioro en las relaciones en las escuelas. En concordancia con lo que plantea Mendel (1993), las instituciones tienden a aislar a los individuos, por lo que se busca brindar recursos musicoterapéuticos orientados a fortalecer el apoyo social. Podemos recordar que el apoyo social, como condición psicosocial del trabajo docente, se puede llegar a constituir como un medio de contención importante.

También se visualiza la relevancia de los vínculos en la relación entre profesores y estudiantes, y cómo desde ese nivel el docente debiera conectarse con lo lúdico y enriquecer su expresividad para lograr un mejor lazo con las necesidades y características de aquellos.

Por otra parte, también se habla del vínculo entre el profesor y el acto mismo de enseñar y cómo esto es importante en el vínculo que los estudiantes construyen con el acto de aprender.

En este punto resulta interesante destacar los aportes conceptuales de Dejours (2000) cuando se refiere a las dos dimensiones en la relación entre el trabajador y su trabajo: la dimensión subjetiva y la dimensión intersubjetiva. Desde la subjetividad, el profesor se va construyendo a sí mismo una experiencia de trabajo que se configura en relación a la resistencia que desde afuera se instala en el vínculo entre él y su trabajo docente. El conjunto de dificultades ya analizadas que se presentan desde el contexto van marcando un quiebre en esa experiencia subjetiva en cuanto a los propios conocimientos y capacidades que el profesor puede llevar a cabo. Asimismo, desde la intersubjetividad, se produce un conflicto en relación a la experiencia de extensión de lo propio hacia el exterior por medio del trabajo. Es decir, aquello que Dejours plantea

como la importancia del trabajo para el hombre, de mediador entre el inconsciente y el campo social, deja de materializarse, no contribuyendo positivamente a la construcción de vínculos sociales.

No obstante, los musicoterapeutas entrevistados conciben al profesor como un generador de vínculos, siendo este rol fundamental en la motivación del estudiante por aprender. Aquí, el trabajo docente entendido como trabajo inmaterial afectivo (Virno, 2003) es muy pertinente, recordando que se trata de un trabajo donde el intercambio emocional es un eje central. Es en este intercambio emocional que se juega la posibilidad de que el aula se constituya como un espacio motivador para el aprendizaje y que además posibilite una experiencia de bienestar.

3. Lo no verbal:

A partir de una búsqueda de des-rigidización que favorezca la construcción de los vínculos en la escuela, uno de los aspectos que se señalan como aportador cuando se trabaja con profesores desde la musicoterapia es el rescate de la dimensión no verbal del ser humano.

Se menciona que los profesores están muy atados al lenguaje verbal y que eso implica la pérdida de un amplio campo de la expresividad que tiene que ver con lo corporal, lo sonoro y lo musical. Estos elementos son extensamente utilizados por los musicoterapeutas, logrando procesos de sensibilización con el propio cuerpo, de conexión profunda entre el campo corporal y el campo emocional y que dan cuenta de otros códigos comunicacionales.

En este sentido, la dimensión no verbal emerge asociada a una forma de leer el campo emocional de los sujetos, así como también como medio de comunicación entre ellos. Esto pareciera situarse como algo muy aportador en la medida que los docentes están muy acostumbrados a usar lo verbal como la principal herramienta de trabajo y entonces van desarrollando corazas que favorecen la rigidización y el estancamiento. En

cambio, desde lo no verbal se potencian procesos movilizadores que los incita a descubrir nuevos recursos y a ampliar su expresividad.

Al respecto, cobra sentido recordar que el imaginario social se configura a partir de un magma de deseos, afectos y significaciones (Castoriadis, 1989) que traspasan la frontera del lenguaje. Comprenderlo implica considerar todos aquellos ámbitos que están en un plano no verbal y que además se asocian a componentes inconscientes. Lo corporal, lo sonoro y lo musical se constituyen como elementos que, si bien también se configuran desde lo consciente y desde una lógica racional, abarcan un espectro mucho más amplio de la expresividad y pueden dar cuenta de muchos contenidos que no aparecerían necesariamente en lo verbal. En este sentido, se instalan como reflejo de procesos psíquicos, así también como recursos comunicacionales.

4. Creatividad:

Como ya se comentó anteriormente, la creatividad surge en diferentes momentos de los relatos de los musicoterapeutas, en diferentes niveles y asociada a diversos aspectos.

Desde una óptica general, se concibe la creatividad como una dimensión esencial e inherente al ser humano. Esto es coherente con las reflexiones de Castoriadis (1986) y su concepción de la creación como algo que es propio del dominio sociohistórico, desde la que entiende que el ser humano es autotransformación constante. Si bien los musicoterapeutas no explicitan en todos los casos un enfoque teórico específico, sus planteamientos sí se sitúan desde esta lógica. Y se trata del paso de un imaginario efectivo a un imaginario radical, o bien, de lo instituido a lo instituyente. Esto es la esencia del cambio y, por lo tanto, de la creación.

Desde una perspectiva laboral, se entiende la creatividad como un proceso central directamente relacionado con la experiencia de bienestar en el trabajo. No obstante, las transformaciones del trabajo docente, que lo han reducido a tareas de ejecución cada vez más estandarizadas, han limitado las posibilidades de que el profesor

crea en su trabajo. Esto ha conllevado que su quehacer se experimente como una tarea estática, sin movimiento y con pocas posibilidades de generar cambios si esto es necesario, lo cual está muy relacionado con el control sobre el trabajo. El fenómeno de naturalización de los procesos de trabajo, con un fuerte énfasis en los aspectos académicos, ha dejado en el olvido la posibilidad de transformación de la realidad educativa. El espacio de aula se ha transformado en un espacio cada vez menos autónomo, en que la relación profesor-estudiante se encuentra estática, predominantemente en función de los logros académicos. Ha disminuido la riqueza expresiva de los actores, entendida como “aquella característica particular, personal, definida, que cada sujeto posee y utiliza consciente o inconscientemente, como modo de expresión y comunicación; ésta denota las estructuras psíquicas, en un muestrario de las posibilidades e imposibilidades individuales.” (Gauna, 2008, p. 67) y, por lo tanto, la tarea se convierte en algo rutinario.

En este sentido, el control sobre el trabajo se vincula ampliamente con la idea de creación, ya que tiene que ver con la posibilidad de intervenir en los diferentes aspectos que forman parte del quehacer (Mendel, 1993).

Flexibilidad, apertura expresiva, control sobre el trabajo y creatividad parecen conformar una misma dimensión que resalta la importancia del movimiento, del paso de lo estático a lo estético (Gauna, 2005), de lo instituido a lo instituyente, del imaginario efectivo al imaginario radical (Castoriadis, 1989). Según los autores trabajados en el marco teórico, esta dimensión sería parte fundamental en la vida humana. Y en el espacio de trabajo es posible constatar que también lo es.

5. Construcción del bienestar:

Finalmente, resulta interesante destacar que los musicoterapeutas entrevistados plantean una mirada del abordaje musicoterapéutico con docentes cuya actitud como interventores es no patologizante y donde se rescata el significado que ellos construyen sobre su propio bienestar. Es decir, se observa una actitud de apertura, mediada por

experiencias corporales y musicales, orientada a que los profesores se conecten con su experiencia de trabajo y la expresen creativamente. Aparece en los relatos la idea de no hacer juicios, de no interpretar nada y, en definitiva, se observa una apuesta por contribuir a re-humanizar la experiencia de trabajo docente.

El bienestar docente es un concepto que ha sido definido desde fuera de los docentes, muchas veces descontextualizándolo del escenario social y político presente en la sociedad en general, así como también en cada contexto escolar. Importa entonces la construcción que los propios profesores articulan acerca de su bienestar.

Desde lo expuesto en el marco teórico de este trabajo acerca del enfoque musicoterapéutico de Gauna (2008), un abordaje como éste apuesta a rescatar los núcleos de salud de los profesores, entendiéndose éstos como “la capacidad de otorgar sentido a lo propio” (p. 73), aquel sentido orientador que el sujeto se va creando a sí mismo constantemente y que actúa como motor en el afrontamiento de su devenir.

El concepto de núcleos de salud instala una mirada no patologizante sino positiva del sujeto, en tanto productor de su propio bienestar a partir de los recursos que la experiencia tanto laboral como personal le brindan y a partir del rescate de la creación y desde la dimensión lúdica de la experiencia.

CONCLUSIONES

A partir del estudio realizado, se posibilitó construir un punto de unión entre un campo problemático, como lo es el bienestar/malestar docente y un área disciplinar, que en este caso es la musicoterapia.

La propuesta metodológica basada en la Teoría Fundamentada permitió conocer la mirada que los musicoterapeutas entrevistados tienen sobre ese espacio de la realidad social que, si bien constituye un ámbito específico, su relevancia es tan preponderante que atraviesa varias dimensiones: el campo educativo, la psicopatología, el mundo del trabajo, las transformaciones sociopolíticas y económicas. Es decir, el mundo del docente implica un entrecruce que abre un camino a la comprensión de problemáticas más amplias, que traspasan su quehacer específico. La aproximación a esos mundos desde el imaginario que los musicoterapeutas han construido, refleja sus definiciones sobre las principales necesidades del docente, así como también sobre los aportes que la musicoterapia puede desarrollar para la construcción de una experiencia de bienestar.

El recorrido investigativo permitió relevar que para los musicoterapeutas entrevistados, provenientes de la realidad latinoamericana, un tema central es la dimensión creativa del ser humano. Ésta, adopta varios relieves en sus relatos y se torna transversal en el análisis de la problemática docente.

Fiorini dice: “cuando se pierde la experiencia creadora, desaparece el sentimiento de una vida real y significativa” (2006, p. 21). Este parece ser un primer nivel reflexivo que se presenta en las entrevistas: la experiencia creadora como algo fundamental para la vida humana. *“Lo que pasa es que es la única forma de sentir el bienestar”* (E5)

Desde este prisma, la creación se constituye como una experiencia ligada a la emoción. Particularmente, su ausencia conlleva sufrimiento; un sufrimiento asociado a una situación estática que limita al sujeto docente en la posibilidad de movilizarse hacia una experiencia de bienestar.

La rigidización del sistema escolar, desde el afán de intensificación y estandarización del trabajo abocado al éxito académico, sostiene un imaginario del docente como técnico, como ejecutor. La disociación existente entre la dimensión reflexiva y la dimensión técnica del trabajo docente sitúa al profesor en una categoría que limita los espacios de comprensión profunda acerca de la inmaterialidad de su trabajo. *“Lo que sentí fue mucha rigidez, no se permitían sentir, no se permitían imaginar cosas que salieran de lo que ya estaba estructurado”* (E7).

Aquí, el escenario político y económico resulta inquietante pues se asocia a paradigmas que precisamente promueven estos procesos de inmovilidad en que la naturalización de las instituciones es un mecanismo de control. Esto actúa en contra de la producción de nuevos sentidos que transiten una ruta desde lo instituido a lo instituyente, desde un imaginario efectivo a un imaginario radical (Castoriadis, 1983). Así, los procesos de creación se ven obstaculizados desde el ámbito más global de la realidad social.

La experiencia de rigidización adquiere rasgos que se manifiestan en diferentes ámbitos. Se produce un empobrecimiento expresivo que sostiene al docente aferrado a la dimensión verbal de la experiencia. *“Están muy acostumbrados a usar lo verbal como herramienta, como forma de comunicarse”* (E7). Y queda de lado la importancia de la comunicación analógica, que para los musicoterapeutas es fundamental como medio expresivo. *“Yo me dedico a observar lo que es la comunicación analógica, más que el contenido, es cómo a través de lo analógico el profe genera un clima en la sala de clases. Desde la corporalidad, el tono de voz, desde la proximidad, desde el manejo de distancias, el tono afectivo”* (E2).

También desde la corporalidad se expresa la rigidización desde un tono muscular tenso. *“Es muy claro que ellos van volviéndose más rígidos, haciendo sus corazas y petrificándose. Realmente los ves hasta en la parte física, cómo caminan, cómo se mueven, es muy interesante ver el cuerpo del docente, por lo menos con los que he trabajado yo.”* (E7). Es decir, los mensajes que proporciona el cuerpo permiten una

lectura de la experiencia del docente acerca del grado de rigidez o flexibilidad, de tensión o soltura, que son importantes para el musicoterapeuta desde su énfasis en la dimensión no verbal de la comunicación.

La rigidez se asocia a una experiencia de tensión, de inmovilidad, de bajo control y poca autonomía. “La organización del trabajo aparece como el vehículo de la voluntad de otros, a tal punto poderoso que al final el trabajador está como habitado por el extraño.” (Dejours, 1988, p. 50). Es decir, el bajo control sobre el trabajo genera una experiencia de poca independencia y, en consecuencia, de no poder crear. Asimismo, desde las autoridades institucionales, se suele promover una disgregación en los equipos docentes que desfavorece la cohesión grupal. “*Lo que la institución hacía en realidad era crear desconfianza en su equipo (...). Entonces, como había desconfianza, el grupo no se cohesionaba y no trabajaban bien juntas. Entonces, cada profesora era como una isla en cada curso. No colaboraban voluntariamente entre sí.*” (E3)

El quiebre en la dimensión creativa del docente, conducente a una rigidización del quehacer, a esquemas expresivos y corporales estáticos, y a una parcialización de la tarea, también afecta la construcción de los vínculos con los estudiantes en el aula. Los musicoterapeutas consideran que al existir una mayor apertura expresiva en el docente y una mayor conexión con lo lúdico desde el rescate de las experiencias de infancia, hay una mayor posibilidad de construir vínculos positivos y motivadores con los estudiantes. No obstante, esto no siempre sucede.

Esta mirada sobre la realidad del trabajo docente desde los musicoterapeutas latinoamericanos entrevistados, los ha conducido a concebir que su disciplina es una importante contribución a la experiencia de bienestar docente. El énfasis en la dimensión no verbal de la comunicación, en los recursos analógicos presentes en lo corporal, lo sonoro y lo musical y, en especial, el rescate de los procesos creadores como eje del trabajo musicoterapéutico, les ha permitido construir propuestas de abordaje orientadas principalmente a algunos aspectos que estiman que sacan a los profesores del lugar estático en que los visualizan, para poyar un camino hacia lo que Gauna (2008) llama

“estético”. Lo estático entendido como lo enfermo y lo estético concebido como lo saludable. Así, las propuestas musicoterapéuticas contribuyen a transitar por esta ruta de lo estático a lo estético, rescatando la idea de que el arte es sí mismo una forma sana del ser.

Desde esta lógica, la escucha y la expresión emocional son uno de los principales objetivos propuestos. *“Desde la musicoterapia sobre todo lo que tiene que ver con escucha y comunicación y expresión, que haya una congruencia entre lo que siento, lo que pienso, lo que expreso, y eso a través de los instrumentos”* (E3). Y que esto les permita enriquecer el vínculo ya existente entre ellos, logrando una visión más amplia y comprensiva de sus relaciones.

En este sentido, otro gran objetivo enunciado es el fortalecimiento del apoyo social entre los docentes, entendido como un mayor autocuidado entre ellos en el marco de una mejor cohesión de grupo. A raíz de esto, se privilegia, en la generalidad de musicoterapeutas los abordajes grupales. El concepto de grupo es concebido como un factor protector favorecedor del bienestar docente.

En estos espacios grupales predomina una mirada preventiva donde se enfatiza la construcción que los propios docentes pueden crear acerca de su bienestar; es decir, las significaciones que de ellos surgen como relevantes son consideradas por los musicoterapeutas como los aspectos centrales a trabajar. El bienestar entendido desde el propio docente, tanto como concepto, así como también como estrategias para generar mayor bienestar. *“La salud que yo me planteaba era estrategias que ellas pudieran construir o recursos que pudieran utilizar para sobrevivir al estrés al que estaban expuestas.”* (E7).

Todos estos objetivos son englobados desde la valoración de la dimensión creativa del docente utilizando recursos corporales, sonoros y musicales que pudieran constituirse como experiencias significativas dentro de su cotidianidad en el espacio escolar. Y, cabe destacar, que la noción de creatividad que se pone en juego traspasa las definiciones tradicionales asociadas a aspectos cognitivos. Más bien se trata de la

creación en su dimensión vincular, como parte de un encuentro entre las personas. Así, los vínculos se constituyen como un núcleo central desde el rescate de la creatividad en los docentes. *“El más grande objetivo de nuestro trabajo es hacer que el profesor sea capaz de mirar el cotidiano escolar y comprenderlo de una forma más amplia. (...). Ampliar el potencial de escucha de los profesores. El lugar de la creatividad, junto a la escucha, (...) son prácticamente el centro de nuestro trabajo.”* (E8). *“El arte sostiene lo que tenemos, pregunta por lo que nos falta y cuestiona lo que está establecido y siempre ofrece una alternativa a lo que parece cerrado”* (E5).

Estos últimos tópicos analizados se fueron instalando como aspectos centrales en la mirada de los musicoterapeutas latinoamericanos que han trabajado con profesores.

Es altamente aportador para quien ha realizado esta investigación observar el vínculo que se ha podido crear entre la complejidad del bienestar/malestar docente y la musicoterapia como campo de conocimiento y de abordaje. Especialmente valioso ha sido desarrollarlo desde la mirada de los propios musicoterapeutas.

En relación a los temas relevados desde ellos, quisiera señalar algunas dimensiones que no aparecieron de forma tan presente en sus relatos y que se estima que son temáticas importantes a analizar desde el campo de la musicoterapia.

La primera es la dimensión sociopolítica del trabajo docente. Se observó que el foco de análisis de los musicoterapeutas estuvo más bien situado en la experiencia del profesor en el contexto escolar. Si bien uno de los relatos enfatizó de forma especial el contexto político chileno como causa de daño en los docentes, este no fue una reflexión que apareciera en la generalidad de los relatos. En este sentido, se considera que, a la luz de los antecedentes expuestos en el marco teórico de este estudio, es de especial importancia tomar en cuenta las transformaciones que el mundo del trabajo docente ha sufrido para comprender en su complejidad la experiencia subjetiva del profesor.

La segunda, dice relación con las dinámicas institucionales de los contextos escolares y las estrategias de poder que allí se utilizan. Entendiendo que el imaginario social acerca del trabajo docente se va configurando a partir de un conjunto de

significaciones creadas desde el plano simbólico, cobra relevancia hacer una lectura de lo que la institución escolar comprende acerca del trabajo docente y sobre los mecanismos de control que utiliza para instalar dichos significados como algo central. Este fue un tópico que apareció sólo en algunos de los relatos de los musicoterapeutas.

Para finalizar, se considera que esta investigación aporta con un lado de la relación entre bienestar/malestar docente y musicoterapia. Específicamente, aporta con el conocimiento que surge desde los musicoterapeutas. Al respecto, sería interesante para un futuro estudio conocer la mirada que los profesores tienen acerca de los abordajes musicoterapéuticos en los que ellos han participado. Esto nutriría más el conocimiento acerca de los aportes que la musicoterapia y, en general, las terapias de arte pueden realizar a la promoción del bienestar docente, así como también al sentido personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albornoz, Y. (2009): “Emoción, música y aprendizaje significativo”. En: “Educere. Artículos arbitrados”. Año 13, número 44.

Alvin, J. (1975): “Music Therapy”. London: John Clare Books.

Benenzon, R. (2000): “Musicoterapia. De la teoría a la práctica”. Paidós, Barcelona.

Bermell (1993): “Interacción música y movimiento en la formación del profesorado”. Mandala Ediciones, España.

Bonny, H. (1986): “Music and your mind”. Nueva York: Harper and Row.

Borges, R. (2012): “Musicoterapia no desenvolvimento da competencia interpessoal: actuacao com profesores de arte da rede pública estadual de ensino em goiás”. Universidade Federal de Goiás, Goiania

Bruscia, K. (1987): “Improvisational Models of Music Therapy”. Springfield: Charles C. Thomas.

Castoriadis, C. (1983): “La Institución Imaginaria de la Sociedad. Vol. 1”. Barcelona: Tusquets Editores.

Castoriadis, C. (1986): “Lo imaginario: la creación en el dominio históricosocial” En: “Los dominios de hombre: las encrucijadas del laberinto”. Barcelona: Editorial Gedisa.

Castoriadis, C. (1989): “Imaginación, imaginario, reflexión”. En: “Hecho y por hacer. Pensar la imaginación”. Buenos Aires: EUDEBA.

Cesar, N. (2009): XIII Simpósio Brasileiro de Musicoterapia, XI Fórum Paranaense de Musicoterapia e IX Encontro Nacional de Pesquisa em Musicoterapia. Organização AMT-PR, Curitiba: Griffin

Colegio de Profesores de Chile A. G. (2000): “Informe de Salud Laboral”. Santiago de Chile

Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (2001): “Desarrollo psicológico y educación”. Volumen 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial.

Coraggio, J. L. (1999): “Las propuestas del Banco Mundial para la educación. ¿Sentido oculto o problemas de concepción?”. En: Revista Docencia. 4-20

Cornejo, R. (2008): “Salud laboral y condiciones de trabajo: entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos”. En: Revista Docencia. Vol. XIII, n° 35. Chile: Colegio de Profesores de Chile.

Cornejo, R. (2009): “Informe final proyecto FONIDE 59/7. Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores/as de enseñanza media de Santiago”. Ministerio de Educación, Chile. www.fonide.cl

Cornejo, R. (2012): “Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal”. Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Cornejo, R.; Reyes, L. (2008): “La cuestión docente en América Latina: el caso chileno”. Colección de libros Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE. 1° Edición. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, E-Book- (Libros Flape/Flape)

Dejours, C. (1988): “Trabajo y desgaste mental: una introducción a la psicopatología del trabajo”. Floratristán. Centro de la mujer peruana.

Dejours, C. (2000): “Psicodinámica del trabajo y vínculo social”. En: Revista Actualidad Psicológica

De la Garza, E. (1997): “Trabajo y mundos de vida”. En: León, E. y Zemelman, H. (Ed), *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social* (pp 75-90). Editorial Antrophos, Barcelona.

De la Garza, E. (2001): “Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo”. En De la Garza, E. y Neffa, J. (Ed.). *El Futuro del Trabajo -El Trabajo del Futuro* (pp.11-31). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO].

Estalayo, V.; y Vega, M. (2005): “Inteligencia auditiva. Técnicas de estimulación prenatal, infantil y permanente”. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.

Esteve, J. (2006): “Identidad y desafíos de la condición docente”, en Tenti, E. (comp) (2006): “El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI”. IIPE – UNESCO, Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, Argentina.

Fernández, A. (1993): “De lo imaginario social a lo imaginario grupal”. En: *Tiempo histórico y campo grupal*. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.

Ferrerós, M. (2008): “Inteligencia musical”. Scyla Editores, Barcelona.

Fiorini, H. (2006): “El psiquismo creador. Teoría y clínica de procesos terciarios”. Nueva Visión, Buenos Aires.

Gauna, G. (2005): “Del arte ante la violencia. La educación y la salud comprometidas ante “la percepción de lo violento”. Los aportes preventivos de la musicoterapia”. Editorial Nobuko, Buenos Aires.

Gauna, G. (2008). “Diagnóstico y abordaje musicoterapéutico en la infancia y la niñez. La musicoterapia en los actuales contextos de la salud y la educación. La clínica con niños”. Koyatun Editorial, Buenos Aires.

Giroux, H. (1997): “Los profesores como intelectuales transformativos”. En: *Docencia*. N° 15 (2001). Chile: Colegio de Profesores A. G.

Grebe, M. (1977): “La musicoterapia en Chile”. En: Revista Musical Chilena. Año XXXI, n° 139-140. Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación, Universidad de Chile.

Grocke, D.; Wigram, T. (2008): “Métodos receptivos en musicoterapia. Técnicas y aplicaciones para musicoterapeutas, educadores y estudiantes”. Agruparte, Vitoria-Gasteiz.

Guattari, F.; Rolnik, S. (2006): “Micropolítica. Cartografías del deseo”. Traficantes de Sueños, Madrid.

Karasek, R. (1990): “Healthy work, stress, productivity and the reconstruction of working life”, Basic Books, New York.

Larraín, N. (2010): “Musicoterapia en la prevención y promoción de la salud laboral. Una experiencia musicoterapéutica grupal de autocuidado para profesoras de educación pre-escolar”. Tesis monográfica para optar al Título de Licenciatura en Terapia Artística mención Música. Universidad Tecnológica de Chile INACAP, Santiago.

Lazzarato, M.; Negri, A. (2001): “Trabajo inmaterial: trabajo y producción de subjetividad”. Editorial DPA, Río de Janeiro.

Lazzarato, M. (2001): “Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad”. DP&A Editora, Río de Janeiro.

León, D. (2012): “Musicoterapia organizacional: un enfoque hacia el plano laboral”. Monografía para optar al Postítulo de Especialización en Terapias de Arte, mención Musicoterapia. Universidad de Chile, Santiago.

Martí, J. (2000): “Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales”. España: Deriva Editorial.

Martínez Bonafé, J. (2004): “Materiales curriculares y autonomía docente”. Visor, España

Martínez, D. (2001): “Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente”. Argentina: Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

Martínez, D. (2006): “Factores de riesgo psíquico en el trabajo docente”. Equipo de investigación del área de salud en la escuela, Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. (CTERA), Buenos Aires, noviembre 2006

Martínez, D. (2007): “Malestar docente: Riesgo psíquico en el trabajo cotidiano”. En: Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Martínez, D.; Collazo, M.; Liss, M. (2009): “Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en Argentina”. En: Educ. Social Campinas, Vol. 30, n° 107, p. 389-408

Martínez, J.; Palmiero, T. (1996): “La semiótica de la música en la musicología: la coyuntura del investigador”. En: Investigación Multidisciplinaria. Lingüística, literatura y disciplinas afines. Ediciones del Depto. de Idiomas de la Universidad de Santiago de Chile.

Maslach, (2003): “Job burnout: new directions in research and intervention”. En: Current Directions in Psychological Science. Vol. 12, n° 5, pp 189-192.

Mejía, M. (2004): “Implicaciones de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial”. En: Revista Docencia. 22. 4-15

Mejía, M. (2008): “Pedagogías críticas en tiempos del capitalismo cognitivo”. Ponencia presentada en Maestro Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias, Medellín.

Mendel, G. (1993): “La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis”. Colección Grupos e Instituciones, Editorial Paidós, Argentina.

Mendel, G. (1998): “¿Se puede responder a la “crisis” sin modificar la estructura de las organizaciones”. En: Revue Internationale de Psychosociologie N° 9. Traducción: Lic. María José Acevedo. Buenos Aires, Junio 2011.

Núñez, I. (2003): “El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución en la cultura docente”, en Cox, C. Editor. Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.

Oliveira, D.; Goncalves, G.; Melo, S. (2004): “Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores”. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 9, n° 20, pp. 183-197.

Pellizzari, P. (2006): “Proyecto música y psiquismo. Lo psicasonoro”. ICMus Editores, Buenos Aires.

Poch, S. (1999): Compendio de Musicoterapia. Volumen II. Herder Editorial, S. L., Barcelona

Priestley, M. (1980): “Music Therapy in Action”. St. Louis: Magnamusic-Baton.

Pulido, L. (2011): “Intervención musicoterapéutica para favorecer las relaciones interpersonales en un grupo de docentes de música a través de la resignificación de la experiencia sonora musical”. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Robalino, M. (2005): “¿Actor o protagonista?: dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente”. Revista PRELAC N° 1 Julio 2005. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO-OREALC

Robalino, M.; Körner, A. (2005): “Condiciones de trabajo y salud docente”. Oficina Regional de Educación de UNESCO, Santiago de Chile

Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1999): “Metodología de la investigación cualitativa”. Ediciones Aljibe, Málaga.

Ruffa, K.; Vacca, C. (2005): “Musicoterapia y promoción de la salud vocal para maestros de música”. Universidad del Salvador, Buenos Aires.

Ruud, E. (1993): “Los caminos de la musicoterapia: la musicoterapia y su relación con las teorías terapéuticas actuales”. Editorial Bonum, Buenos Aires.

Sandoval, C. (1996): “Investigación Cualitativa”. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES. Bogotá.

Sardiña, D. (2004): “El estrés en el trabajo: el modelo de Karasek”. En: Hojas Informativas de los psicólogos de Las Palmas. España: Iltre. Colegio Oficial de Psicólogos de Las Palmas.

Vaillant, D. (2007): “La identidad docente”. Ponencia al Primer Congreso Internacional “Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado”. Barcelona. Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina (GTD). PREAL-ORT.

Virno, P. (2003): “Virtuosismo y revolución”. Traficantes de Sueños, Madrid.

World Federation Music Therapy (2011): “Supporting Music Therapy Worldwide”. http://www.wfmt.info/WFMT/About_WFMT.html, Consulta: Octubre de 2013.

Zabala, L. (2012): “Musicoterapia en el ámbito organizacional: la persona, el grupo y el mundo interpersonal laboral”. Monografía para optar al Curso de Especialización de Postítulo en Terapias de Artes, mención Musicoterapia. Universidad de Chile, Santiago.