

Cooperación y Sociología clínica: una propuesta de formación con profesores ¹

Patricia Guerrero M.

Universidad Central. Escuela de Psicología.

“Primera capacitación que me gusta, porque parece que no hubiera profesora, aprendemos entre nosotros, porque tenemos mucho que aprender de mis compañeros y nunca hay espacios así” Karina, profesora de inglés, Verano de 2008, Quinta Región.

Este comentario aparece en un curso de capacitación para profesores desde la sociología clínica. Hace varios años, los profesores dejaron de tener los tres meses de vacaciones de verano y les obligaron a capacitarse a fines de diciembre y principios de Enero. Las capacitaciones o espacios de “formación continua” van dirigidas principalmente a fortalecer matemáticas y lenguaje con el fin de lograr un alza en el SIMCE del año siguiente. La tiranía de la gestión neomanagerial piensa que en las escuelas lo único importante son los aprendizajes, como si los vínculos, entre pares, entre profesores y alumnos y entre profesores y directivos no tuvieran que ver con la incorporación de nuevos conocimientos. Y como si los conocimientos no fueran corpóreos, emocionales, además de cognitivos.

Un grupo de directores de escuelas de una congregación que se quedan sin financiamiento para pagar estas capacitaciones, nos piden ayuda. Por reglamento no pueden dejar a los profesores partir de vacaciones antes y porque, pese a que no tienen actividad para proponerles, hay una cultura de menosprecio sus capacidades. En ese contexto nos piden un taller de “mejoramiento de la enseñanza”. Nos pueden pagar los pasajes y alojarnos en sus casas de retiro. Les ofrecemos un trabajo que mezcla lo emocional, lo cognitivo y lo corporal. Les explicamos que si solo reflatamos una idea de aprendizaje distinta, no sólo tendremos mejores resultados, sino mejoraremos la salud mental. Los invitamos a ser parte de una investigación sobre reconocimiento en el trabajo. Los directivos de la congregación no se preguntaron mucho, la capacitación era gratis, los profesionales eran buenos y

¹ Este artículo aparecerá en. En Ruiz, N.& Foladori, H. Cooperación en los Vínculos Grupales e Institucionales Santiago: Universidad de Chile.

logramos cumplir los indicadores que indican que los profesores recibieron capacitación. Para nosotros era un escenario difícil: Hacer una capacitación justo en tiempo de vacaciones y en un tema que pareciera no interesar a nadie en la escuela. Teníamos un desafío por delante. Tres semanas viajando por Chile, pensando en una nueva manera de hacer formaciones centrada en la cooperación entre pares, en un modelo diferente de aprendizaje y en un espacio para el reconocimiento de la profesión. El resultado fue excelente en todos los lugares. Salimos de todos los colegios con la promesa de volver y con el deseo de seguir haciendo este tipo de trabajos. Traemos esta experiencia porque esto nos sucede y nos sigue sucediendo en todas las escuelas a las que asistimos a hacer talleres de formación. Esta buena recepción y las transformaciones que se logran en la subjetividad de los profesores nos invitan a exponer este tipo de trabajo en que llevamos ya 8 años trabajando sistemáticamente.

El camino para llegar a diseñar estos talleres desde la sociología clínica parte en los años 90 en experiencias de educación popular. La experiencia chilena, y en algunas partes de América Latina, la educación popular está en disputa con el psicoanálisis y en vínculo con la psicología comunitaria. Participando de esta tradición, las actividades lúdicas y participativas y el análisis del poder nos entregaban herramientas, pero quedábamos en cierta falta. Estas corrientes no tenían, a la época, información sobre el trabajo de la demanda, la dificultad con las resistencias, el lugar que la teoría tiene en una intervención y cómo abordar la implicación de los investigadores.

Llegamos a la sociología clínica cuando planteaba la indisciplina en vez de la multidisciplinariedad o interdisciplinariedad. Con pocos años de experiencia profesional, la sociología clínica nos ofreció, a fines de los 90, un espacio para “la indisciplina”. Interesados en esta indisciplina, por su significante “sin una disciplina” al mismo tiempo que la irreverencia, nos inscribimos desde ese espacio. Sin embargo, a medida que la sociología clínica empieza a crecer, comienza a institucionalizarse y juntos con ello nosotros vamos también perdiendo la irreverencia y nos interesa la capacidad de influir. Nos alojamos en las asociaciones internacionales de sociología para que nos dieran un lugar para encontrarnos y hasta el día de hoy nos estamos construyendo como una disciplina.

Luego de muchos movimientos, se constituye el 2015 una Red Internacional de Sociología Clínica de la que somos miembros fundadores.

Esta disciplina tiene como finalidad la comprensión de lo social a partir de las vivencias subjetivas. En este sentido, queda claro que las transformaciones sociales son una influencia importante en los comportamientos, acciones y actitudes de los individuos. Pero la mirada no es determinista de lo social frente al individuo. Vincent de Gaulejac señala que la “El individuo es un producto de una historia de la que intenta convertirse en sujeto” (Gaulejac, 2013, p.15). Los seres humanos tratan de construir una historia, de inventarse día a día en las sociedades en las que viven.

El trabajo que realizamos permite una multireferencialidad basada en la lógica de las complejidades de Edgar Morin. Pages (2007) trae la complejidad de Morin a la Sociología clínica. El autor señala que los conocimientos se pueden integrar en la medida que no sean contradictorios. El pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, encerrado o reductor y el reconocimiento que la incompletitud y el estar inacabado. Pages (2007) explica que uno no elige una epistemología como un producto en el supermercado de las ideas. El autor señala que la opción por la complejidad supone hacer un duelo de la creencia que existe una explicación universal y única de los fenómenos.

Nos hemos permitido entonces integrar de manera compleja y rigurosamente a Honneth, Judith Butler, Cristophe Dejours, Vincent de Gaulejac, Winnicott, entre otros para pensar la cooperación y la práctica de sociólogos clínicos.

Los criterios de rigor para empezar mostrar nuestro trabajo son los que Revault d'Allones señala necesario para cualquier investigación y más en una investigación que se diga clínica: claridad metodológica, argumentación teórica impecable con distinciones entre los autores, análisis de la implicación del propio investigador. De las epistemologías feministas, agregamos el posicionamiento ético y político y la obligatoriedad de la restitución de los datos y la discusión con los autores en torno a ellos, lo que le hemos llamado también la triangulación.

El taller al que asistió Karina fue parte de una investigación sobre reconocimiento en el trabajo de profesores de escuelas vulnerables. Para abordar este tema nos pareció importante utilizar una técnica que en sí misma fuera una estrategia de reconocimiento.

Honneth (2000) en su libro “La lucha por el reconocimiento” identifica diferentes tipos de reconocimiento`. El primero, el reconocimiento afectivo, se construye en las relaciones significativas de la primera infancia, una vez adulto se muestra en el amor propio. Luego, existiría un segundo tipo de reconocimiento que el que otorga el derecho, en especial en las sociedades modernas.

Honneth concluye que la estima social se construye principalmente en el trabajo. Es aquí donde Dejours y Honneth tiene un trabajo complementario (Honneth & Gernet, 2007, Dejour, 2007a , 2007b, 2009).

Dejours (2007a, 2007b,2009) señala que para profundizar en el tema de la estima social es central pensar en dos tipos de reconocimiento que tienen la estructura enunciativa de juicios. El juicio de utilidad, es el juicio en que la jerarquía hace sobre los logros, aquello que necesitamos para obtener los bonos y las felicitaciones por la productividad. Aquí lo importante es el producto. El juicio de belleza, es aquel reconocimiento entre pares en que se construye y se hace avanzar la profesión o el oficio. Este es el reconocimiento que se fija en el proceso, en la forma de hacer el trabajo. Por último, Molinier (2006) agrega un tercer tipo de reconocimiento, el del usuario que llama la gratitud. La jerarquía, para que el trabajo no sea un espacio de sufrimiento patológico, debe acortar la brecha entre el trabajo prescrito y el real. Por otro lado, el juicio de los usuarios o clientes no puede ser el único porque es una fuente de desgaste porque cuesta poner límites a un usuario si es el único que te dice que lo estás haciendo bien.

Para construir los juicios de belleza, Dejours (2009) explica que es necesaria la cooperación. Es aquí donde se comparte el trabajo real, aquellos que la jerarquía no quisiera escuchar muchas veces. Aquí es donde se comparten las pequeñas trampas y trucos. Aquí es donde se socializan las estrategias y las ideologías defensivas. Para Dejours el grupo de pares es central porque aquí se aprende la solidaridad al mismo tiempo que se mejora la

tarea, se hace avanzar el oficio y se pueden trabajar las estrategias defensivas del oficio. Estos espacios son deliberativos de compartir el poder (Molinier, 2010).

En este sentido, hemos querido construir espacios de cooperación entre los profesores. Con más de 20 años de experiencia en consultoría, sabemos que una de las estrategias defensivas de los profesores, que se habían rigidizado y transformado en ideologías defensivas tienen su máxima expresión en el “discurso de la queja”. Como una profesión maltratada históricamente, los profesores han perdido la sensación de reconocimiento y estima social y la cooperación es muy difícil porque cuando una persona está en cuestión, exponerse es muy difícil. Si ven el caso contrario, profesiones muy respetadas socialmente como los médicos, no tienen problemas en hacer reuniones clínicas habitualmente porque asumen que están en constante aprendizaje, se sienten orgullosos de ellos mismos, porque confían en el otro, en su compañero y sobretodo en sí mismos.

Tenemos que desmontar las ideologías defensivas (Lhullier, 2006) para hablar de sí mismos con menos temor a la evaluación. Es ahí donde encontramos los seminarios de implicación e investigación de la sociología clínica.

En estos grupos, sujetos de distintas procedencia se dedican a entender la subjetividad de manera sincrónica (en un momento determinado, en general en torno al trabajo) o en la diacronía (las historias de vida). El énfasis no está puesto en la experiencia psicoterapéutica sino la interpretación de las emociones y relatos a la luz de los fenómenos sociales.

Los seminarios utilizan un dispositivo que propone escuchar a los profesores de distintas maneras. Cuando se interviene en una organización con los seminarios no sólo se hace “la actividad”. El interventor es también un investigador y toma distintas posiciones para lograr este objetivo la del sujeto, la del grupo, la del actor y la de la intersubjetividad (Matteó 2007).

El punto de vista del sujeto, es el investigador o interventor mismo en primera persona. Esta posición subjetivante, tiene un doble nivel. En primer lugar, se trata de asumir que el investigador estudia su “objeto de estudio” a partir de sí mismo y su propia subjetividad, lo que tiene una consecuencia a un segundo nivel, el investigador se transforma también en “objeto” de la investigación (Barus-Michel, 2003). La idea de abordar la subjetividad del

propio investigador desciende de los procedimientos psicoanalíticos de análisis de la transferencia y de la contra-transferencia del terapeuta y de los trabajos antropológicos de Georges Devereux (Devereux, 1980, Kohn, 2003).

En la misma línea, el equipo de investigación-intervención realiza constantemente discusiones para tomar conciencia de cómo la propia subjetividad está en juego. El trabajo de recolección de datos contempla un diario de campo en que se despliega la subjetividad del investigador-interventor. Esto permite un análisis y revisión de la práctica. En la misma línea, se realiza un segundo tipo de análisis que contempla la revisión sistemática del compromiso del investigador con los actores sociales estudiados y sus situaciones de vida concretas. Al interior del equipo y los sujetos con que se trabajan deben comprender cuáles son las opciones que toma el equipo y su posición en torno al grupo con que trabaja. Aquí los conocimientos situados de las epistemologías feministas (Haraway, 1988) son de gran utilidad.

El punto de vista del actor, es la situación o el “objeto” de intervención. El investigador-interventor se pone aquí en una posición psíquica y conceptualmente distinto de sí mismo. Gaulejac & Taboada (1997) señala que una distancia mínima es necesaria entre el investigador y el “objeto” con el fin de abrir un espacio crítico que ilumine los procesos sociales que los actores podrían no estar conscientes. Para lograr esta posición, se realizan entrevistas en profundidad a los actores de la organización. Además, se realizan observación de las actividades productivas, buscando comprender las interacciones. A partir de estas observaciones se procede a la lectura de material desde una clínica del trabajo que permita interpretar las acciones observadas. De esta manera, la teoría es un mediador entre el investigador-interventor y el grupo con que trabaja.

Por último, la posición intersubjetiva se refiere a la relación entre el investigador y el actor social, y sus respectivas subjetividades. Esto permite salir de la soledad del investigador y permitir a los actores de validar el conocimiento en la discusión y el intercambio entre actores e investigadores. Esto significa ponerse en la posición de escucha del grupo y por otro lado, favorecer el intercambio de manera democrática. En este sentido, con el grupo se manejan temas sensibles, ligados a los tabú sociales. Al inicio se transparentan presupuestos, tiempos, horarios, todos aquellos temas que para las organizaciones sean de

cuidado. Por otro lado, no presentamos resultados, los re-construimos, los difractamos con los actores. No hay una mirada de experto, como investigadores-interventores ponemos a disposición el material que recogimos, las teorías que leímos a partir de la observación, pero son los participantes los que re-elaboran este material .

Para hacer “seminarios de implicación e investigación” con profesores hemos construido talleres en que se revisa su propia historia. En algunas escuelas han debido ser cursos de perfeccionamiento. En otras situaciones, les hemos llamado por el nombre y ha sido en contexto de consultoría con un diploma final de la Red Internacional de Sociología Clínica. En otras investigaciones, en que el foco está puesto en otras temáticas, hemos pedido a los equipos de entregarnos algunas de las sesiones a analizar la propia historia. Los seminarios son siempre voluntarios. Hemos tenido que negociar con los directores de tener una sala de trabajo alternativo para los profesores que no les interesa participar. Nunca se usa esa sala, los profesores se interesan en este trabajo. La escucha es activa, respetando a los profesores como sujetos sociales, que pueden negarse a participar (Guerrero, 2005).

Esta forma de volver sobre la experiencia debe permitir a cada uno, gracias a los intercambios, críticas y preguntas, descubrir los aspectos desconocidos de la práctica habitual para construir representaciones más profundas de las situaciones en que se está confrontado (Levy, 2003).

Por otra parte, estos seminarios son de investigación porque también la teoría multireferencial y multidisciplinaria sirve para complejizar las miradas clínicas. El trabajo de investigación no es sólo del académico o investigador, sino que el grupo trabaja los conceptos y los utiliza para la elaboración de sus propios malestares y sufrimientos. Estos seminarios se realizan bajo el enfoque clínico que busca las raíces de las problemáticas y que confía que a través de su comprensión se encuentran los elementos para liberarse de ellas.

Ahí es interesante porque los Seminarios utilizan dispositivos “creativos”. A través del dibujo, de experiencias teatrales, de experiencias de ejercicios literarios, los sujetos se contactan con sus emociones y luego podemos enunciar un discurso desde otra perspectiva. Hay mucho de juego y sentido del humor en el trabajo. Los seminarios son siempre

voluntarios. Siempre tenemos que negociar con los directores de tener una sala de trabajo alternativo para los profesores que no quieran participar. Nunca hemos utilizado esta sala.

Mostraremos la experiencia de dos dispositivos. El organidrama y un dispositivo que trabaja la implicación con el propio oficio. Creado por Vincent de Gaulejac y Augusto Boal, el organidrama (Gastal de Castro & Guerrero, 2013) trabaja la sincronía, el análisis de la vivencia y del sufrimiento en el trabajo. Un segundo dispositivo es de implicación y es un trabajo diacrónico. Lo nombramos “El niño ideal, el niño real y el que yo fui” en que se aborda la propia historia como estudiante en relación a los procesos de identificación con los alumnos y alumnas que el profesor tiene y fue construido en el marco de una investigación sobre reconocimiento en el trabajo.

En el Organidrama, los participantes se dividen en grupos de a dos o tres personas. Cada uno traer su propio conflicto y construyen una escena de un conflicto que sea recurrente en la organización.

Como cada uno trae un conflicto y se decide representar uno, en necesario ya hacer una estrategia de cooperación.

Se les pide a las personas que no representan el conflicto, el público, que sean analizadores de la situación. Ahí también hay una cooperación de poder pensar la experiencia del otro.

Por último, se trabaja solo sobre la escena y no sobre el conflicto real. Se trabaja sobre la emoción y luego se deja espacio para pensar las emociones.

Las referencias teóricas del organigrama, además de la sociología clínica son las siguientes.

- Winnicott y la idea que el espacio de creatividad es el espacio transicional en adultos (1971)
- Augusto Boal y el teatro del oprimido donde el teatro muestra las injusticias sociales Boal (1996)
- El psicodrama y la experiencia corporal de las emociones (Schützenberger, 2008)
- Experiencias del análisis de práctica y la importancia de reflexionar sobre la propia acción (Giust-Desprairies, 2005)

En el caso de chileno, cada vez que trabajamos un conflicto con profesores tenemos que abordar muy sutilmente qué entenderemos por este tema. Siempre nos toca explicitar qué es un conflicto y qué significa hablar de un conflicto. Insistir en que un conflicto no significa que se termina en violencia, sino que comprenderlo es responsabilizarnos todos en la existencia del mismo. El conflicto es parte de la vida y la sociología clínica sabe que los conflictos generan ambivalencias en las personas. Sabemos que es necesario, pero en el mundo funcionalista y traumatizado por la dictadura cívico militar de Augusto Pinochet un conflicto significa dolor. Si alguien habla de un conflicto no es el culpable que exista, no existe la gente “conflictiva” sino aquellas que expresan lo que no se quiere decir. La queja, la estrategia defensiva de la queja de los profesores, es también una manera de protegerse de un abordaje real del conflicto.

A través de una escena en una escuela de una Zona vulnerable del sector sur de Santiago, podemos ver la potencia del organigrama. La escena que me genera más controversias y compartimos es la escena en que una profesora de primero básico dice que una mamá le viene a pegar porque su hijo ya no quiere venir al colegio, contrariamente a la feliz experiencia del pre-escolar. En la escena pareciera que todo es culpa de la profesora de primero.

En la escena nos damos cuenta de varias cosas.

- De la pena de la profesora que es culpabilizada y la experiencia de injusticia. Todo se cristaliza en su vocación.
- Del bullying que reciben los pequeños en el baño, razón por la cual no asisten a ese lugar durante el recreo. La profesora se pasa el día acompañando niños al baño por lo que no puede dedicarse a enseñar. Si no los acompaña, se hacen pipí en la sala. Por reglamento, no pueden ir solos.
- De la esperanza de la mamá en la educación de su hijo como único medio para salir de la pobreza y por eso la rabia que su hijo se transforme en un joven sin esperanzas como sus hermanos mayores. La presión de la educación como único medio de ascensión social.
- De las condiciones de trabajo difícil de los profesores, muchos niños, falta de asistentes de la educación y falta de tiempo para planificar. Se dan cuenta que hay

materiales gracias a la implementación de la nueva ley SEP y sobretodo que hay amor a la profesión.

Los resultados en ese colegio luego de muchas sesiones de organidrama y de trabajar sobre diferentes escenas son muchos:

- La construcción de un plan de acción de apadrinamiento de los niños más grandes a los más pequeños
- Un trabajo de estrategias teatrales con los padres y con los niños-
- Una demanda a la municipalidad que con las platas SEP contratar asistentes de la educación.

La mejora en el clima laboral es real a la evaluación de los profesores. Así una serie de nuevas ideas permiten mejorar en muchos otros ámbitos de la escuela en que se teatralizaron situaciones. Después no siempre fue necesario hacer estrategias creativas, a veces podían discutir un texto o construir un plan de acción.

El problema de esta escuela vino cuando comienza la ley SEP. Muy pocas cosas de las logradas con el Organidrama y la intervención se notaban en indicadores concretos de mejora. Un año ganaron excelencia con el SIMCE, pero al año siguiente no lograron el alza porque se dedicaron a hacer otras cosas más importantes que entrenar a los alumnos de 8vo básico. Si bien el ambiente laboral había cambiado, nada se podía demostrar de un año para otro. Se sobreinvolucraron en el trabajo, se “pusieron la camiseta”, trataban de salvar la escuela que ahora querían mucho más que antes. Los profesores hicieron síntomas físicos asociados a enfermedades laborales. Tuvimos dos infartos, una depresión, problemas de tiroides y problemas de lumbago en varios profesores. Ahí nos damos cuenta que no basta con cambiar la organización, hay que también luchar contra la cultura managerial en la escuela. Nuestras estrategias nos ponen frente a la idea de la lucha política que todo investigador e interventor debe pensar junto con el trabajo con personas.

Un segundo tipo de seminarios que hemos trabajado con profesores y que ha sido central en contextos de vulnerabilidad es uno que llamamos “El niño ideal, el niño real y el que yo fui”. Este dispositivo que permite reencontrarse al mismo tiempo con la experiencia de alumno, de docente y con la dificultad con el vínculo. La idea es comprender los procesos

de identificación con el estudiante, necesarios para la construcción de un vínculo con el otro.

Concretamente, les pedimos a los profesores que realicen un dibujo en que aparezca el estudiante real (el que tienen en la sala de clases), el estudiante que les gustaría tener (el ideal) y el estudiante que fueron ellos cuando estudiaban. Este dibujo se realiza en gran formato y se pone a disposición lápices de colores. Es un espacio creativo en que la metodología del dibujo hace conectarse con la infancia. En este sentido, seguimos el trabajo de Winnicott (1971) quien señala que la creatividad en la adultez es la recreación del espacio transicional de la niñez.

Cuando realizamos análisis de prácticas con profesores, no nos interesa dar recetas, dar rutinas a seguir, sino aprovechar la experiencia de los mismos docentes para comprender las prácticas que realizan ellos mismos o sus colegas. Es en este espacio que hacemos las preguntas que Donna Haraway (1988) nos invita a realizar sobre las implicancias políticas y éticas de las propias acciones. Además, ponemos sobre la mesa los contextos sociales y las discusiones políticas que sus acciones tienen en común.

Muchas son las experiencias que hemos realizado en esta línea. Vamos a exponer los resultados que tenemos de una consultoría realizada el 2015. La escuela que llamaremos O'higgins se encuentra situada en una comuna del sur de Gran Santiago. La escuela fue una de las instituciones más prestigiosas de la comuna desde su creación hasta hace 10 años en que la Municipalidad permite la creación de escuelas particulares subvencionadas muy cercanas al establecimiento. Estas escuelas se llevan los mejores estudiantes, les ofrecen cursos de inglés, actividades recreativas, resultados de excelencia, uniformes especiales parecidos a los colegios ingleses, clases de religión y una serie de signos de distinción que la escuela pública no puede dar. Reciben más recursos porque los padres hacen un co-pago que también permite segregación. La escuela O'higgins pasa de recibir a la élite de la comuna a atender a niños muy desfavorecidos cuyas familias sueñan con una oportunidad para salir de la pobreza. Es una escuela solo de varones. La baja matrícula hace que la escuela tenga todo un piso sin utilizar que está clausurado. Se espera volver a utilizar el piso cuando la escuela pueda recibir niñas (los profesores se resistían) y/o puedan convencer a la comunidad que son una escuela de calidad nuevamente. Los profesores

tratan de tener buenos resultados en las pruebas estandarizadas sin ningún resultado y tratan de preparar a los niños para que puedan entrar a los mejores liceos de Santiago como lo hacían antes, sin éxito tampoco.

Los niños de la escuela O'higgins no tienen las mismas oportunidades que tenían antes. Dada la población vulnerable que atienden, se transformaron en escuela prioritaria y tienen un equipo de especialistas que diagnostica a los niños y trata de mejorar sus resultados. Cuatro profesionales no pueden hacerse cargo de los 500 niños en dificultad. Los profesores sienten que no les corresponde trabajar con niños "complicados". El 70% de los estudiantes tienen problemas de aprendizaje y el 100% cae en la categoría de niño vulnerable.

La directora, nueva en el cargo, nos conoce por las intervenciones que hemos hecho en otras escuelas cuando ella era profesora. Nos pide comenzar un trabajo de implicación porque los profesores deben poder hacerse cargo de esta nueva realidad. No basta con el equipo especializado. Aquí hay que pensar en que los profesores deben encontrarse con el alumno que tienen y no soñar con el niño que ya no está en la escuela.

Además del seminario, realizamos entrevistas a los directivos, entrevistas a los profesores, reuniones de trabajos con la directora y con todo el equipo de gestión. Por otro lado, realizamos jornadas de diagnóstico con los apoderados. Dos personas siguieron todo el trabajo que se realizó durante 6 meses, al menos una reunión por semana. Al enmarcarse dentro de una cooperación con la Universidad, se entregaron certificados por la formación y además se puso a disposición estudiantes en práctica para colaborar con la búsqueda de la información. Trabajamos con 30 profesores y 6 directivos.

Los dibujos nos muestran que la distancia entre el niño ideal y el niño real es abismante. Resumiremos los principales hallazgos:

- El niño real no tiene una familia que le entrega "valores" solo recibe cosas materiales.
- Las familias serían las responsables del fracaso de la educación de los niños
- Estudiar no es una alternativa para los niños. Esto es central porque confronta al profesor con su propia vida y sus propias elecciones al venir del mismo medio social de los niños.

- La exigencia del SIMCE y de las pruebas estandarizadas en general hace que lo importante sea el contenido y no el vínculo. Profesores y estudiantes se sienten en falta.
- El trabajo cotidiano tiene alto impacto en sus vidas, en su salud física y mental.

Los logros que tenemos con el equipo de profesores son bastantes:

- Autocrítica de su propia labor y permitirse exponer aspectos difíciles de su trabajo.
- Trabajo entre pares para mejorar las prácticas pedagógicas.
- La adhesión al paro y el reconocimiento de una situación de injusticia social, más allá de los salarios.
- Preguntarse por las esperanzas de los apoderados en la educación de sus hijos. Se realizan dos reuniones con 120 apoderados que trabajan grupos pequeños. Ellos reciben la información y las demandas de los profesores sin grandes resistencias.
- Preguntarse por las expectativas de los estudiantes sobre la enseñanza que reciben. Diseñamos una estrategia para trabajar este año. Están disponibles para escuchar a los alumnos.
- Valoración del espacio de trabajo en conjunto e instalación de espacios de cooperación, independientes de nuestra ayuda.

Palabras finales

El trabajo realizado a partir de la sociología clínica nos permite trabajar con los grupos de profesores. Los seminarios de implicación e investigación han sido un espacio para la creatividad, para el sentido del humor, para elaborar las situaciones de dolor y de juicio social. Los seminarios son en sí mismos un espacio de reconocimiento entre pares del trabajo que realizan a diario.

El reconocimiento solo es posible si se piensa en un espacio de cooperación. Pero no es sólo un trabajo para elaborar los sufrimientos psíquicos. En el caso de los profesores, sobretudo aquellos de sectores vulnerables, tienen que elaborar y compartir los problemas sociales que los aquejan. No hay cambio en la organización, sino hay cambios sociales. No hay cambios individuales ni organizacionales que se sostengan si no existen los cambios políticos y económicos de nuestro país.

El espacio de reconocimiento entre pares, de juicio que hace avanzar el oficio, de cooperación en sí mismo es un espacio interesante. La idea de usar técnicas teatrales en personas que trabajan fundamentalmente con la palabra permite llegar mucho más profundo y dar espacio a la catársis. Pero esa catársis no sirve sin la palabra, sin aquella posibilidad de ponerle nombre a los sentimientos y a entenderlos en la complejidad psicológica y social que tienen. Ese es el desafío. Y por otro lado, que toda comprensión de la realidad, nos invita cada vez más a hacernos actores políticos de los cambios sociales. La reflexión sobre la acción y la elaboración al interior de las instituciones, el encuentro con el sufrimiento laboral, nos invitan a pensar nuestro lugar de científicos sociales que transforman las condiciones sociales y económicas de nuestro país. La cooperación se da en un contexto social, en unas condiciones económicas, en una forma de gestionar las organizaciones que no son independientes de nuestro trabajo y que nos influye en lo que hacemos y pensamos. Intervenir ahí, es el desafío más difícil.

Bibliografía

- Barus- Michel, J. (2003). Clinique est sens. En Barus-Michel Jacqueline *et al.*, (2003) *Vocabulaire de psychosociologie*, Toulouse, ERES .
- Boal,A. (1996). Théâtre de l'opprimé. *La Découverte, Paris*.
- Dejours, C. (2007a). Introduction au dossier 'La reconnaissance'. *Travailler*, (2), 05-10.
- Dejours, C. (2007b). 3. Psychanalyse et psychodynamique du travail: ambiguïtés de la reconnaissance. *TAP/Bibliothèque du MAUSS*, 58-70.
- Dejours, C. (2009). Travail vivant, tome 2: Travail et émancipation. *Paris: Payot*.
- Devereux, G. (1980) *De l'angoisse à la méthode* Paris : Aubier
- Gastal de Castro et Guerrero (2013). L'Organidrame et possibilités de changement : deux réflexions théorique-méthodologique sur un dispositif d'intervention en conflits socio-clinique. En Giust-Desprairies, F., Massa, A. et Gaulejac, V. et (2013). *La recherche clinique en sciences sociales*. Toulouse : ERES
- Gaulejac, V et Taboada Leonetti, I. (1997) La lutte des places - Insertion et désinsertion Editorial: Desclée De Brouwer,
- Gaulejac, V. (2013) La neurosis de clase. Buenos Aires: Del nuevo extremo
- Giust-Desprairies, F. (2005) Analyse psychosociale clinique des pratiques professionnelles. Sous la direction de Giust-Desprairies, F (2005) *Analyser ses pratiques professionnelles en formation*. Champigny-sur-Marne : CRDP de l'académie de Créteil.
- Guerrero, P. (2005). Algunas reflexiones sobre Identidad y Sentido del Trabajo de

- docentes de sectores populares. Revista "Investigaciones en Educación". Universidad de la frontera. Vol. V, N° 2
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, 14(3), 575-599.
- Honneth, A. (2000). La lutte pour la reconnaissance. *Paris: Editions du Cerf*
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento* (Vol. 3012). Katz Editores.
- Honneth, A., & Gernet, I. (2007). Travail et agir instrumental. À propos des problèmes catégoriels d'une théorie critique de la société. *Travailler*, (2), 17-58.
- Kohn, R. (2003) Georges Devereux. En Barus-Michel Jacqueline *et al.*, (2003) *Vocabulaire de psychosociologie*, Toulouse, ERES
- Levy, A (2003) Analyse de pratiques. En Barus-Michel Jacqueline *et al.*, (2003) *Vocabulaire de psychosociologie*, Toulouse, ERES
- Lhuillier, D. (2006). Compétences émotionnelles: de la proscription à la prescription des émotions au travail. *Psychologie du travail et des organisations*, 12(2), 91-103.
- Mattelé, X (2007). Le sujet, l'acteur et l'intersubjectivité. En Gaulejac, V., Hanique, F. & Roche, P. *La sociologie clinique*. Paris :ERES
- Molinier, P. (2006). Les enjeux psychiques du travail. *Paris: Payot*.
- Molinier, P. (2010). Souffrance, défenses, reconnaissance. Le point de vue du travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (2), 99-110.
- Pagès, M. (2007). *L'implication dans les sciences humaines: une clinique de la complexité*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Schützenberger, A. (2008) *Le psychodrame*. Paris : Payot
- Winnicott, D. (1971). *Jeu et réalité*. Paris : Payot