

274
2e1.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**LA ORIENTACION A PADRES DE NIÑOS PREESCOLARES CON
PROBLEMAS EN EL AULA A TRAVES DE LA TECNICA DE
GRUPOS OPERATIVOS**

**REPORTE LABORAL QUE PARA OBTENER
EL TITULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGIA
PRESENTA**

DAVID VALENCIA FIGUEROA

**ASESORADO POR
MAESTRA EN PSICOLOGIA
ROSA DEL CARMEN FLORES MACIAS**



FACULTAD
DE PSICOLOGIA

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

1997



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INTRODUCCION	1
I. EL NIÑO EN EDAD PREESCOLAR	3
1) Desarrollo integral del niño preescolar	3
1.1 Desarrollo biológico	4
1.2 Desarrollo social	4
1.3 Desarrollo psicológico	5
1.4 Problemas en el desarrollo	7
2) La primordial familia	10
2.1 El grupo familiar	11
2.2 La familia como sistema	15
2.3 El vínculo paterno-infantil	17
3) La escuela	19
3.1 La enseñanza en el nivel preescolar	20
3.2 El apoyo escolar hacia los problemas escolares	23
4) Familia y escuela	25
4.1 Reacciones de los padres hacia la inmadurez	25
4.2 La interacción familia-escuela	27
II. APOYO ESPECIALIZADO	32
1) Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (C.A.P.E.P.)	32
1.1 Recepción	33
1.2 Alternativas terapéuticas	33
1.3 Diagnóstico y canalización	34
1.4 El apoyo en el área de psicología	38
2) Grupo operativo	41
2.1 Fundamentos teóricos	42
2.2 Técnica del grupo operativo	50
3) Adaptación del grupo operativo a un programa de orientación a padres	54

3.1 Objetivos	55
3.2 Aplicación del programa	57
III. DESCRIPCION DE LA EXPERIENCIA	64
1) Conformación del grupo	64
2) Población	65
2.1 Niños	67
2.2 Padres	69
3) Equipo coordinador	72
4) Escenario	73
5) Ajustes realizados al programa	73
6) Desglose de sesiones	74
6.1 Resumen de una sesión	88
IV. EVALUACION	101
1) Análisis de cada una de las sesiones	101
2) Resultados finales del programa de orientación	114
3) Propuesta de un instrumento de evaluación	117
4) Discusión de los resultados	120
V. CONCLUSIONES	126
BIBLIOGRAFIA	129
OBRAS CONSULTADAS	132

A VERO:

Porque gracias a tu ayuda y confianza mi trabajo hoy ha dado fruto, y también porque a través de ti la vida pronto nos dará dos bellos frutos más.

A MOISE:

*Por los momentos de alegría que compartimos y
porque tu constante presencia en mi mente me impulsa a
superarme.*

RESUMEN

En los problemas de adaptación y desempeño que muchos niños en edad preescolar presentan dentro del aula, frecuentemente se ha encontrado que la falta de apoyo por parte de sus padres representa una seria limitación para solucionarlos.

Esta falta de involucramiento puede deberse entre otras causas, al desconocimiento de cómo las prácticas de crianza de los padres repercuten en sus hijos y a una percepción inadecuada por parte de los padres hacia las necesidades del niño.

Con el fin de conyugar al proceso educativo de estos niños, el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (C.A.P.E.P.) Satelite llevo a cabo, durante 10 semanas, el programa de orientaciones dinamicas a padres el cual se basa en la teoria de los grupos operativos del Dr. Pichón-Riviere y que se encuentra adaptado al medio escolar.

Esta experiencia vivencial busco unir las reflexiones y las emociones que tienen los padres hacia su desempeño como tales, y se dirigió a definir (o elaborar) pautas de conducta que fueran más benéficas para la relación con sus hijos

Participaron los representantes de 17 familias: 12 madres y 5 parejas. En la evaluación de los resultados los padres reportaron una mayor conciencia sobre la importancia de su papel así como también realizaron una serie de propuestas para mejorar la relación con sus hijos. Los reportes de los especialistas que tuvieron a los niños a su cargo señalan una mejoría en su aprovechamiento escolar.

En el trabajo se discuten las limitaciones del programa y se proponen algunas alternativas.

INTRODUCCION

"Infancia es destino" escribió una vez el ilustre psicoanalista Santiago Ramírez. Con esta frase, sencilla en apariencia, asentó una verdad no sólo para el quehacer científico sino también para el sentido común, que consiste en reconocer que de las vivencias de la niñez depende en gran medida la personalidad que desarrollarán los individuos como adultos, su forma de relacionarse e incluso su capacidad para disfrutar de sí mismos y de la compañía de otros.

Sin embargo, la importancia que revisten estas vivencias parece pasar desapercibida para un gran número de padres que insisten en considerar a la infancia como una época sin preocupaciones "reales", como un período feliz.

Por esta razón en el diario interactuar con sus hijos incurren en errores tan evidentes como el maltrato o tan sutiles como el abandono emocional, o bien llegan a extremos opuestos en su cuidado pasando de la atención exagerada a la negligencia. En otros casos minimizan las consecuencias que sus riñas, sus palabras o sus actitudes tienen en el clima familiar y en el ánimo de los niños.

Pero es importante señalar que los padres llegan muchas veces a estas situaciones movidos más bien por una falta de instrucción tanto formativa como informativa; es decir, no sólo desconocen las características de los niños, sino también las propias para ejercer su rol como padres. Son así inconscientes de sus motivos y capacidades, y sin darse apenas cuenta, van afectando las oportunidades de desarrollo de sus hijos.

Por otro lado, además de la percepción ocasional de amigos y parientes, a menudo es hasta el inicio de la vida escolar cuando estas limitaciones en el desarrollo se hacen evidentes, siendo identificadas por docentes y especialistas de la educación como fallas en la atención, inmadurez, problemas de lenguaje o dificultad para relacionarse.

Como resultado de lo anterior se han creado instituciones especializadas que abordan la problemática tanto infantil como paterna desde diferentes disciplinas manteniendo así una visión integral del desarrollo.

Bajo esta perspectiva y en el caso específico del nivel preescolar, se han creado los C.A.P.E.P. (Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar), dentro de los

cuales se ha visto la creciente necesidad de enlazar el aspecto terapéutico con el apoyo familiar para obtener resultados consistentes en los niños.

De acuerdo con lo anterior, el área de psicología de estos centros, con base en las necesidades detectadas a través de la observación clínica de los especialistas y en la demanda de los mismos padres, inició sesiones informativas sobre el desarrollo del niño preescolar y la importancia que las relaciones familiares tienen para el mismo. En ellas se encontró que la promoción de cambios en la actitud hacia los niños, sus necesidades y problemas era muy limitada.

Un exámen de la situación llevó a la conclusión de que además de identificar las necesidades infantiles y las condiciones familiares adecuadas, era necesario "revivir" experiencias y comprenderlas tanto desde el intelecto como desde la emoción para así conseguir el ejercicio de roles más adecuados tras "sentir" los efectos negativos de las acciones actuales.

Dado lo anteriormente expuesto, el área de psicología decidió implantar el programa "grupos dinámicos de orientación a padres" el cual utiliza la técnica operativa desarrollada por Pichón-Rivière.

Con la finalidad de unir lo intelectual con lo emocional, esta técnica expone inicialmente a los participantes a una situación vivencial específica que después es analizada entre todos los integrantes del grupo y este análisis a su vez es apoyado por un equipo coordinador. La tarea de todos es lograr un objetivo final: tomar consciencia de la importancia que tienen los padres en la relación con sus hijos, y la necesidad de ejercer acciones más adecuadas para ellos.

Con esta intervención se busca que los padres, de cualquier edad, retomen su responsabilidad y favorezcan el desarrollo integral de sus hijos aprendiendo a mirar más allá de lo inmediato, pues tal y como lo explica una frase anónima:

"el mundo es de los adultos, pero el futuro pertenece a los niños".

I. EL NIÑO EN EDAD PREESCOLAR

Para dar inicio a la presente exposición, resultará conveniente especificar a qué nos referimos al hablar del niño de nivel preescolar.

En primer lugar, y ante la falta de unificación de criterios que permitan ubicar este período en una edad determinada, se utilizara el criterio que de manera empirica se ha utilizado tanto en México como en otros países, y el cual tiene vigencia dentro de la Secretaría de Educación Pública (S E P) dentro de sus diversas instituciones. Este se basa tanto en la conceptualización teórica del desarrollo en términos de etapas como en una estructura técnico-administrativa que posibilita un proceso educativo diferenciado en cada uno de sus niveles escolares.

De este modo, se considera que el nivel preescolar queda comprendido entre los 4 y los 6 años de edad

1) Desarrollo integral del niño preescolar

Por otro lado, cuando se habla de desarrollo a menudo se tiene la idea de un avance constante desde el nacimiento hasta la edad adulta, acompañado por cambios en la estatura, el peso y con la adquisición de ciertas habilidades.

Sin embargo, el desarrollo implica cambios no sólo de aspectos físicos, sino que también incluye cambios a nivel cognoscitivo.

Por lo anterior, y con fines de estudio, se considera a este proceso como conformado por tres grandes áreas: la biológica, la psicológica y la social, las cuales interactúan entre sí y muestran interdependencia; es decir, que un cambio en cualquiera de ellas trae modificaciones en las demás. Esta cualidad da al desarrollo su carácter de **integral** pues vincula entre sí varios aspectos de un mismo individuo.

Ahora bien, el avance mencionado no siempre sigue una línea recta o continua, pues existen contingencias que lo pueden obstaculizar o alterar.

El estudio del desarrollo humano es una tarea extensa que ha ocupado a teóricos y experimentalistas por igual. Al respecto se ha producido una gran cantidad de información;

por tal motivo y para fines prácticos este trabajo se centrará en aquella que se refiere al nivel que es objeto de la intervención: el preescolar.

Sin entrar en profundidades, en la siguiente exposición se señalarán inicialmente las características que en cada una de las áreas se consideran normales en su ocurrencia para posteriormente abordar las condiciones que las limitan.

1.1 Desarrollo biológico

Las diferentes teorías del desarrollo coinciden en señalar que este proceso sigue un orden, es decir, que no se da en forma azarosa.

Papalia y Wendkos (1990) resumieron bien este concepto al escribir que "el desarrollo siempre procede de lo simple a lo complejo... de lo general a lo específico..." (p. 13); en otras palabras, sigue una secuencia definida. Esta concepción implica el cumplimiento de varios "requisitos" en el repertorio físico o cognoscitivo del niño para que pueda pasar a la condición (nivel o estadio) siguiente en la escala de desarrollo.

Por lo tanto, y en concordancia con esta línea, al hablar del niño preescolar se consideran logradas las características de las edades anteriores.

Dentro de las características que se dan en este periodo tenemos que el incremento en la estatura parece detenerse o lentificarse en relación a los años precedentes. De la misma forma el peso llega a preocupar a los padres de estos niños, pues al alargarse el tronco, los brazos y las piernas del infante, este de pronto "adelgaza". La desproporción entre cabeza y cuerpo disminuye mientras las habilidades motoras mejoran, tanto en fuerza como en fineza; hay mayor control en la marcha, salto y lateralidad, así como mayor habilidad para ejecutar trazos en espacios cada vez más reducidos. A la par que se da un incremento en la masa muscular hay también un crecimiento en el tejido nervioso, al grado de que el cerebro alcanza el 80% de su tamaño máximo hacia los seis años de edad.

1.2 Desarrollo social.

"El desarrollo social deseable consiste en el logro paulatino y ascendente de la madurez en las relaciones con los demás". (Vidal, 1980, p. 53).

Junto con los cambios físicos que se dan dentro de esta etapa se presentan también cambios en el entorno social del niño, pues es con frecuencia el momento en que se inicia su experiencia escolar, lo cual lo confronta con la necesidad de relacionarse con otras personas, adultos o infantes, diferentes a los de su familia.

Una vez superada la relación de dependencia inicial con su madre, necesaria para la supervivencia, el niño en edad preescolar es capaz de permanecer periodos de tiempo cada vez más prolongados separado de ella.

Se muestra curioso por su entorno, va aprendiendo a pensar, a preguntar y a solicitar explicaciones de sus compañeros y de los adultos (Liublinskaia, 1971). De estas respuestas va enriqueciendo su experiencia y su vocabulario.

Exhibe interés por lo que hacen otros y a menudo integra conductas físicas o verbales a su repertorio. Descubre las relaciones con niños de su propia edad (pares) con los cuales establece lazos de amistad. Ayuda a los que percibe en apuros e identifica estados emocionales a través de los gestos.

En el hogar experimenta con roles y acepta tipificaciones con su sexo. "Estos juegos van más allá de cualquier conflicto ya que les da la oportunidad de romper las reglas sociales convirtiéndose en papas y mamás, doctores, policías o ladrones, mostrando sus aspiraciones y dominando sus miedos". (Stoufer; Cooper y Marshal citados por Cedeño y Leyva, 1993, p.31). Con la cita anterior se da relevancia al juego social como preparativo para la actividad adulta.

1.3 Desarrollo psicológico.

Este rubro está conformado por dos aspectos: el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo emocional.

Sobre el primero se reconoce que en este nivel el niño comienza a utilizar más símbolos para pensar y actuar y empieza a manejar conceptos de tiempo. (Papalia y Wendkos, 1990).

Jerome Kagan (en Sawrey y Telford, 1979) encontró que en este nivel el niño puede identificar y reconocer una gran cantidad de imágenes a las que ha sido expuesto con anterioridad.

Según la teoría de Jean Piaget, en esta edad el niño se encuentra en el período preoperacional, caracterizado por la irreversibilidad, el egocentrismo, rigidez y concreción en el pensamiento.

Relacionado a la forma de pensamiento y al desarrollo cognoscitivo se encuentra la manera en que se desenvuelve el aspecto emocional.

Así, encontramos que el niño es incapaz de colocarse en el lugar de otro cualquiera. De esta forma espera la satisfacción de sus necesidades o deseos sin tomar en cuenta las condiciones que se requieren para hacerlo (centralismo-egocentrismo). Tampoco es capaz de prever que las consecuencias de sus actos son tanto mediatas como inmediatas.

En sus juegos utiliza el simbolismo, atribuyendo a objetos características que pertenecen a otros.

Se resalta el hecho de que en sus relaciones con otros se estructura su autoestima, comienza a desarrollar su conciencia moral y a emitir juicios con base en ella.

De acuerdo con Freud, el niño se encuentra en la etapa fálica (Cedeño y Leyva, 1993) y "... este primer florecimiento de la vida sexual infantil, entre los dos y los cinco años, muestra también una elección de objeto con todas sus reacciones animicas, de manera que la fase correspondiente a el ligada... debe estimarse como antecedente muy importante de la posterior organización sexual definitiva" (Freud, Una teoría sexual, 1951, p.124).

Esta elección de objeto hace referencia a la atracción que sienten los niños por el progenitor del sexo opuesto (Freud, 1951 a). Todo lo anterior conforma el estadio edípico característico de esta edad.

Para Erik H. Erikson (1976) en este período hay un aumento de la iniciativa, entendida como la búsqueda de cosas nuevas acompañada de mayor actividad motora. Sin embargo, como resultado de la rivalidad edípica, paralelamente surgen fantasías y deseos en contra del progenitor rival; siendo de carácter agresivo-destructivo, estas ideas provocan culpa en quien las produce. Por ello este autor denomina a esta etapa iniciativa vs. culpa.

Lo importante de las aproximaciones teóricas mencionadas es que resaltan el contacto con los otros, pero en particular con los padres pues la relación del niño con ellos es considerada como “**primaria**”, no sólo por ser la primera que se establece, sino también por ser base de procesos tales como la identificación sexual, la autoestima, el establecimiento de la confianza en otros y de los conceptos de lo que está bien y lo que está mal hecho.

Resulta conveniente, para finalizar este apartado, insistir en la íntima relación que guardan entre sí las esferas intelectual y emocional, ya que con frecuencia se da gran importancia a la primera considerándola como determinante del aprendizaje. Si bien el sustrato intelectual es básico para interactuar con el mundo, su verdadera comprensión y aprehensión está condicionada grandemente por su concomitante emocional.

En palabras de Spitz: “el desarrollo... estará también estrechamente ligado con el afecto... (ya que) el afecto colorea la percepción y hace que esta sea importante o no... los afectos determinan la realización entre la percepción y la cognición” (1969, p. 73 y 74).

1.4 Problemas en el desarrollo.

La exposición precedente esquematiza lo que el desarrollo “debe ser”; sin embargo en la realidad se presentan, en diferentes momentos, eventos que en forma constante o abrupta lo interrumpen, lo dificultan o retrasan, resultando en problemas específicos en una o varias áreas.

Para conocer estos eventos a continuación se presentan algunos de los más frecuentes.

Biológicos.

En estos se reconocen factores que afectan directamente el crecimiento y/o funciones naturales del organismo. Algunos pueden tener un origen hereditario y ser adquiridos desde la concepción, como por ejemplo la hemofilia (que impide la correcta coagulación de la sangre), la corea de Huntington o la fenilcetonuria (ambas relacionadas a cierto retraso mental), las cuales son transmitidas por los padres en su dotación genética. Otros son

resultado de eventos ocurridos en alguna etapa específica: previa al embarazo, durante el mismo, al momento del nacimiento o en el curso de la infancia; se identifican entonces agentes físicos y químicos (accidentes, intoxicaciones, radiaciones, etc.), orgánicos (virales, infecciosos, bacterianas, parasitarias, etc.) o sociales (desnutrición), que pueden desencadenar problemas como alteraciones cromosómicas (que pueden derivar en síndromes como el de Down), la toxoplasmosis (cuya ocurrencia se asocia a malformaciones), la mala utilización de forceps (que puede resultar en alguna zona cerebral dañada), la tuberculosis (que ataca al sistema nervioso en desarrollo), etc.

Sociales.

Aquí se hará referencia a aquellos factores que interfieren o alteran la interrelación con personas de diversas edades y contextos, afectando entre otros aspectos, el beneficio que la experiencia social pueda tener sobre el bagaje cognitivo y emocional, sin dejar de reconocer que también puede afectar la área biológica.

Dada la enorme cantidad de variables que pueden afectar el desarrollo social, se mencionan sólo algunas de las más generales.

Nivel socioeconómico y cultural. Se reconoce que en cada cultura existen subculturas, las cuales tienen modos particulares de interpretar la realidad y de convivir entre las personas. Si bien resulta difícil afirmar que tal o cual aspecto sea privativo de un medio específico, sí es posible encontrar algunos con más frecuencia asociándolos al grado de estudios o a las posibilidades de expansión social o económica que tienen sus miembros. Por ejemplo, es frecuente encontrar todavía en medios marginados, tanto rurales como urbanos, la persistencia de asignar conductas específicas y poco flexibles a hombres y mujeres; o bien, en estos mismos medios se considera propio atender alguna enfermedad recurriendo a prácticas casi "mágicas" como "limpias" acompañadas por algún brebaje. Una variante de este aspecto lo constituye la "transculturación" caracterizada por la adopción de valores y costumbres pertenecientes a otras culturas con diferente nivel social y económico; ejemplos directos son los festejos de halloween y en algunos sectores el del día de acción de gracias.

Movimiento demográfico. Resultado de las condiciones económicas de un país, se encuentra la constante inmigración hacia grandes ciudades con el afán de mejorar económicamente. Aunado a la sobrepoblación y dificultades sociales inherentes, encontramos que esta población se mantiene muchas veces como flotante, lo cual visto en el microcosmos de la familia, trae como consecuencia el que sus miembros no desarrollen un sentido de pertenencia, en especial para los niños, exige una constante readaptación a ambientes cambiantes.

Geografía de una entidad. Este elemento afecta de varias formas al desarrollo. Baste mencionar que poblados enteros ven limitado su acceso a bienes sociales como la educación, pues aún con las mejores intenciones resulta difícil encontrar docentes que consientan a emigrar a regiones remotas y cuando lo hacen, se encuentran con el deber de instruir a diferentes niveles educativos a la vez. En el mismo caso se encuentra el sector salud, por mencionar sólo algunos.

Conducta y lenguaje. Anticipando un poco las consideraciones sobre los problemas escolares, se ha decidido incluir estos dos aspectos como limitantes del desarrollo social. Si hemos de reconocer que, sobre todo en edad preescolar, un elemento importante para la cognición es la interacción con los otros, también debemos considerar que un lenguaje alterado en su articulación y las conductas en exceso inquietas o demasiado retraídas, tienen como consecuencia una relación social limitada ya sea por el rechazo, la indiferencia o por ambas.

A lo largo de esta descripción se puede encontrar una estrecha relación entre variables; pero lo que resulta importante es reconocer que diversos elementos sociales pertenecientes al medio en el que el niño se encuentra inserto, van a afectar su desarrollo de una o varias maneras.

Psicológicos.

Finalmente, cabe mencionar que el aspecto intelectual puede verse claramente influido por factores correspondientes a las dos áreas anteriores, de tal manera que factores biológicos o sociales tienen efecto en la capacidad para aprender, en el uso de habilidades motoras o cognoscitivas, o en ambas.

Pero el desarrollo emocional se ve necesariamente más influido por la parte social, y en especial, por la relación con figuras afectivamente significativas como son los padres. La importancia de esta relación y su efecto en la situación escolar será uno de los puntos centrales de este trabajo, razón por la que en los siguientes capítulos se abundará en ella.

Por el momento, y para finalizar el presente capítulo es menester recordar que la división en las áreas antes expresadas obedece más a un fin didáctico que a su existencia en la realidad, pues encontramos entre ellas una relación tan estrecha que resulta arduo intentar delimitarlas.

Por ejemplo un niño que ha nacido con parálisis cerebral se encuentra en desventaja relativa según las áreas afectadas biológicamente; puede además tener una apariencia peculiar que provoque una reacción o un trato diferente entre quienes lo rodean y además vivir en un clima familiar poco favorable si la actitud de los padres hacia su problema fuera de rechazo o de incertidumbre, con lo cual su autoestima también se vería afectada.

Lo anterior refleja que un problema o limitante específico interactúa en toda área de desarrollo. Además se debe considerar que los efectos pueden tomar diversos sentidos a partir de un origen.

El ejemplo anterior evidencia la constancia del aspecto emocional en todo evento de la vida. A partir de esta consideración, se retomará la importancia que las relaciones *primarias* tienen para la vida infantil.

2) La primordial familia

En los apartados precedentes quedó resaltado el hecho de que el desarrollo es un proceso integral y que los problemas que llega a presentar pueden tener un origen variable.

En el caso de la personalidad se mencionó la importancia que para su desarrollo tiene la relación "*primaria*" con los padres, sin embargo, considerarla como la única influencia para dicho proceso equivaldría a tomar una visión simplista del proceso.

Para tener una perspectiva integral es necesario considerar el hecho de que cada uno de los padres, reconocido como objeto de amor del niño y como agente transmisor de

costumbres y experiencias, ha sido a su vez depositario de los principios y valores que prevalecen y rigen en su familia de origen

Para comprender mejor la manera en que se dan estas influencias, en este apartado se realizará un análisis del grupo familiar, considerándolo como un sistema con estructura y formas de relación particulares que definen las ideas que adoptan sus miembros. Se inicia exponiendo las formas más comunes en que se estructura el grupo familiar dentro del sector de la población a la que se brinda atención en CAPEP

2.1 El grupo familiar

" Al visitarme hace poco, la hija única de mi único hijo me abrazó cariñosamente el cuello y me preguntó si yo sabía cuántos abuelos tenía ella, como es lógico, le dije que cuatro, pero me replicó que no, que tenía quince.

¿Quince?

Sus padres ya no están casados el uno con el otro pero sí con otras cónyuges, así que son ya cuatro padres, y como cada uno tiene a su vez dos padres, son ocho abuelos. De esos ocho abuelos, dos matrimonios se divorciaron y volvieron a casarse, con lo cual resultan otros cuatro abuelos; y van doce (ocho abuelastros y los cuatro originales). Se diría que todo marcha muy bien. Luego tenemos que aún vive un bisabuelo de la niña (mi ex-suegro) y su segunda mujer; y van catorce. Pero además, la madre de la madrastra de mi nieta tiene una hermana que la considera "como gemela", y mi nieta toma muy en serio a esa su tía abuelastra, y de ninguna manera le va a hacer el feo.

Quince".

Harold Brodkey.

La familia como la conocemos en la actualidad no se ha mantenido uniforme a lo largo de la historia de la humanidad. Su estructura se ha modificado constantemente y en muchas ocasiones en relación a los medios de producción dominantes

Sin embargo, su evolución y desarrollo es un tema que por el momento no abarca nuestro interés. En este espacio definiremos las configuraciones que este grupo adopta en la actualidad.

Al definir a la familia diccionarios de la lengua española (Oceano, 1996; Durvan, 1991) e investigadores como Attie (1980) y Levi-Strauss (1988) coinciden en señalar que se trata de un conjunto de personas relacionadas por lazos de sangre (ascendentes y descendientes) o lazos legales (matrimonio) que implican derechos y responsabilidades. Sin

embargo, en la cotidianidad dicho término puede extenderse hasta incluir en la familia a personas vinculadas por lazos de intimidad o propósitos comunes. De esta forma, un amigo de cualquiera de los miembros puede ser "adoptado" por el grupo familiar.

De acuerdo con esta concepción, el tamaño de la familia puede presentar una extensión muy variable en diferentes casos.

Por otro lado, se ha buscado definir diversos tipos de familia con base tanto en la presencia e intervención de los progenitores dentro del grupo, como en la inclusión en el mismo de miembros de diferentes niveles generacionales y diversas líneas de parentesco.

A continuación revisaremos los tipos más frecuentes y sus características.

Familia extensiva.

Se hace referencia a esta cuando la constelación incluye miembros de la familia de origen de uno o ambos padres, combinando así dos o más generaciones que pueden integrar varios grados de parentesco (abuelos, tíos, primos, etc.). Moratino (1985) señala que en ella existe una aportación económica múltiple (cada miembro aporta) siendo posiblemente esta característica la que da pie a su formación, pues debido a una situación económica menos favorable, las familias han visto en este modo de convivencia una posibilidad de subsistir.

Así, la pareja que inicia su vida matrimonial con frecuencia recurre al hogar paterno para solventar sus necesidades de arrendamiento, comida, etc.

Dentro de este grupo se establecen, de manera explícita o implícita, jerarquías que determinan la manera de ejercer autoridad o delegar responsabilidades, por ejemplo, quien tiene mayor edad o quien económicamente aporta más ostenta un lugar preferente sobre el resto. No obstante, en ocasiones esta relación es inversa, de tal modo que estas personas son vistas con desprecio o desagrado por los demás integrantes.

Familia nuclear.

Constituida exclusivamente por la pareja y sus descendientes.

En ella puede darse una amplia variedad de funciones, tanto económicas como de cuidado. En este grupo familiar la mujer ha ido avanzando en el terreno laboral como consecuencia tanto de una visión social más tolerante, como de una situación económica más difícil. De esta forma, en el aporte económico pueden participar uno o ambos padres, e incluso los hijos cuando las condiciones lo permiten o lo exigen.

Asimismo, y de acuerdo con los valores que predominan en el grupo, las actividades comunes de cuidado y atención pueden ser delegadas en uno o varios miembros (femeninos, por lo general) o bien, pueden participar todos.

En este caso, la jerarquía a veces no es tan clara, pero por lo general es uno de los dos progenitores quien ejerce su autoridad.

Para muchos la familia extensiva y la nuclear han sido consideradas los principales tipos a estudiar, sin embargo, en la práctica se identifican otros que, de manera complementaria o suplementaria se adicionan a la presente exposición.

Madres solteras.

En la actualidad se aprecia un aumento en el número de mujeres que tras quedar embarazadas o dar a luz, tienen a su entero cargo la manutención y educación del (o los) hijo(s).

Dentro de esta categoría encontraríamos dos variables:

- Aquellas madres que por carecer de apoyo o por decisión propia permanecen con sus vástagos separadas de la familia de origen, viéndose así en la necesidad de trabajar. Debido a esta situación los hijos deben permanecer, en el mejor de los casos, al cuidado de terceras personas, sean instituciones o particulares; cuando lo anterior no es posible a menudo los niños quedan bajo sus propios recursos.

- En otras condiciones se encuentran las madres que al no contar con un compañero permanecen dentro de su familia de origen. En este caso la madre no siempre se ve en la obligación de aportar económicamente, siendo solventadas sus necesidades por sus parientes, o bien, cuando sí labora, los hijos quedan al cuidado de familiares. Es también

frecuente que en esta organización exista una imagen paterna adoptada por el abuelo o alguno de los tíos (e incluso padrinos) del niño.

Padres solteros.

Dentro de nuestro medio este tipo se da con mucha menos frecuencia que el anterior. En él lo usual es que el hombre recurra al apoyo familiar femenino cuando cuenta con él (madre, hermanas, etc) , o en su defecto acuda a instituciones que se hagan cargo de los niños . En menor ocurrencia, se dedica al cuidado de los hijos pudiendo encontrarse en condiciones similares a las madres solteras, con la diferencia de que en nuestra cultura, por ser varón, debe aportar a la economía familiar.

Padres divorciados.

Una vez disuelto el vínculo matrimonial, y de acuerdo a Hoffman, Paris y Hall (1995), se pueden encontrar dos formas alternativas que adopte la familia:

- Uniparental. Donde el padre que mantiene la custodia de los hijos permanece sin establecer una nueva vida de pareja. Su organización puede seguir alguno de los estilos del padre o madre solteros, pero con frecuencia continua una vida separada de la familia de origen. Aquí la particularidad es que el niño, sobre todo cuando es mayor, conoció una configuración "normal" de familia, por lo que al darse la ruptura parental queda confrontado con una situación que le exige comprensión y adaptación emocional, lo cual representa un proceso arduo y extenso.

- Combinada. Considerada así cuando uno o ambos padres forman una nueva vida de pareja. Esta situación conlleva complicaciones en la relación entre sus miembros debidas a la necesidad de adaptarse a una estructura totalmente nueva.

Por un lado, los hijos resienten el que un "intruso" venga a ocupar el lugar que ellos esperaban volviera a llenar su progenitor.

Por otro lado, a menudo la nueva pareja tiene hijos de su relación anterior, con lo que no sólo los niños sino también los padres adoptivos deben adaptarse a ideas, valores y estilos de personalidades diferentes.

Sobre los casos mencionados, tanto de divorcio como de nuevas familias, Hoffman, Paris y Hall (1995) mencionan los estudios de Stern, Wallerstein y Blakeslee (1978 y 1989, respectivamente) que señalan la importancia de la edad que tienen los niños cuando ocurre la separación, para poderse adaptar a su nueva condición

Para finalizar este apartado es pertinente señalar que aunque se han bosquejado varios tipos comunes, la configuración familiar es sumamente variable y se encuentra en constante transformación, cada organización (o sistema) resultante tiene sus propias formas de relación, cada una de las cuales ofrece ventajas y desventajas con relación a las otras, pero sin que se pueda establecer alguna como la mejor o ideal.

Esta exposición permite además contar con más elementos para analizar la manera en que la familia en general, y los padres en particular, influyen para el desarrollo de los niños.

2.2 La familia como sistema.

Con el objeto de entender la influencia recíproca entre los miembros de este grupo, he decidido abordar el análisis de la familia a partir del enfoque sistémico por tratarse de una aproximación congruente con el modelo teórico de los grupos operativos.

La perspectiva sistémica concibe a la familia como un grupo dinámico cuyas partes se encuentran en estrecha relación. (Hoffman, Paris y Hall, 1995).

En otras palabras, no se trata de una unidad que permanezca estática a lo largo del tiempo, aún cuando alcance periodos de estabilidad. Por el contrario, presenta cambios de diversa magnitud que se pueden reflejar en el tamaño del grupo o en la relación entre sus miembros. Por ejemplo, el número de los integrantes de la familia varía como resultado de eventos tales como la muerte o el matrimonio, alcanzando al mismo tiempo nuevas etapas de desarrollo o desintegrando la estructura anterior. (Hill y Matessich, citados por Hoffman, Paris y Hall, 1995).

Pero el aspecto más importante del sistema es el que hace referencia a una **interrelación activa** por parte de sus miembros. Ello significa que las influencias dentro de la familia no van en una sola dirección, pues sus integrantes no son receptores pasivos, sino más bien sujetos activos capaces de influir consciente o inconscientemente sobre su medio.

De este modo, y al hablar del niño, hemos de reconocer que al mismo tiempo que es influido por los padres, el influye sobre ellos (Spitz, 1969; Fine, 1993).

Bajo esta perspectiva, la conducta y funciones que una persona adopte se encuentra definida por su interacción con otros y por la etapa por la cual atraviesa el entorno familiar. Es decir, cada miembro posee una variedad de roles que adoptará alternativamente en un momento determinado y frente a miembros específicos de la familia; así será al mismo tiempo hijo, hermano, nieto, etc. con relación a algunos parientes y, sin abandonar estos papeles, asumirá en otro momento los roles de esposo, padre o cuñado cambiando sus modos de responder y provocar respuestas en los demás.

Es, pues, "un miembro contribuyente e independiente del sistema; es parte del proceso que controla su conducta" (Minuchin, citado por Hoffman, Paris y Hall, 1995).

Por otro lado, algunos miembros de la familia pueden establecer relaciones particulares entre ellos, formando así los denominados subsistemas

Estos subsistemas se identifican porque la relación resultante es percibida como especialmente importante por otros miembros, o bien, por resultar altamente significativa para sus integrantes.

Cuando esta situación ocurre se puede hablar de los subsistemas matrimonial (entre padres), fraternal (entre hermanos), madre-hijo, padre-hija, etc.

En ocasiones estas relaciones pueden ser positivas para el desarrollo de una persona, como cuando el niño percibe en su padre una figura positiva con base en la cual formará su propia identidad; pero con frecuencia dichas relaciones se estructuran como alianzas contra otras partes del sistema. Por ejemplo, un padre puede ponerse del lado de su hijo contra su madre, o bien, ambos padres pueden señalar a uno de los hijos como responsable de sus propias dificultades. Es entonces que se habla de una **triangulación**. (Minuchin y Fishman; Umbarger, citados por Fine, 1993).

"Tales triangulaciones reflejan la disfuncionalidad del sistema y tienen el propósito de desviar las soluciones efectivas y mantener los patrones disfuncionales" (Umbarger, citado por Fine, 1993, pp. 4).

No perdamos de vista que, como lo apunta el mismo Fine (1993), "un cambio en cualquier parte del sistema influencia otras partes del mismo" (pp. 2), y por lo tanto, las cualidades de la relación en un subsistema afectan al sistema completo.

Por otro lado, y como se indicó al inicio de este apartado, la teoría de los grupos operativos comparte esta perspectiva sistémica y tiene como interés elucidar obstáculos como los que mencionaba Umbarger para así hacer viables las soluciones dentro del sistema familiar. Esta teoría y su técnica serán explicadas más adelante.

Por el momento se concretizara diciendo que, para la posición sistémica, la conducta e interacciones del niño con otros viene a ser una ventana a través de la cual podemos comprender su lugar dentro del sistema familiar al que pertenece, así como las influencias que ha recibido del mismo, en particular, nos permite entender la relación que mantiene dentro del subsistema padres-hijos.

2.3 El vínculo paterno-infantil.

"La familia del hombre lo distingue de todo otro ser vivo. ¿cuál otro puede llamar suyos a sus hijos más allá del tiempo necesario para que se valgan por sí mismos?. Los animales más amorosos...enseñan a sus crías a hacer su propio mundo y olvidarlos; una vez que el águila enseña a volar al aguilucho, no lo vuelve a ver. El potro, el saltamontes y la libélula siguen su propio camino en cuanto pueden. Sólo el hombre se queda con sus hijos de principio a fin, del nacimiento a la muerte, hasta la tumba".
Robert Nathan.

¿Por qué es tan importante la relación de los padres con sus hijos?. La respuesta a esta pregunta, que podría parecer tan obvia, reviste especial interés para comprender también la razón por la que se realizan esfuerzos para que los padres mejoren su comportamiento y la forma en que interactúan con sus hijos.

Partamos de lo imprescindible: el aspecto biológico. Es innegable que al nacer el ser humano depende de otros para subsistir; pero, ¿quiénes son esos otros?

Aunque es un hecho que muchos niños son atendidos por personas distintas a sus progenitores, también es cierto que son precisamente estos en su mayoría quienes permanecen al cuidado de sus hijos, estableciendo además la primera relación social del niño.

Pero más allá de la supervivencia física, esta relación primaria es importante para el niño pues representa el medio para percibir el mundo

Efectivamente, cuando el recién nacido no cuenta aún con un aparato perceptual desarrollado, se relaciona con el mundo principalmente a través de su experiencia emocional (Spitz, 1969; Stern, 1978), la cual depende de la interacción con los otros, en particular sus padres. Es decir, los otros representan un "filtro", una especie de "traductor" que permitirá al niño captar y entender la realidad

Un elemento importante en la relación paterno-infantil lo representa entonces la comunicación, la cual no necesariamente depende del lenguaje hablado, pues existe comunicación incluso antes de su aparición; esta es captada consciente o inconscientemente y el resultado permanece en buena medida sin contaminarse de otros procesos mentales (Spitz, 1969) Se trata de una comunicación casi instintiva donde las emociones y sentimientos son primordiales

Siguiendo esta línea, los sentimientos de los padres adquieren importancia pues con base en ellos se creará un "clima emocional" que matizará la relación con sus hijos y definirá el modo en que cada niño se comunique y entienda su mundo, influirá también en el cabal desarrollo de sus capacidades.

Los sentimientos van necesariamente ligados a la personalidad, razón por la que ésta dará al clima emocional características particulares. Por ejemplo, una madre poco expresiva y un padre poco comprometido formarán un clima frío e indiferente; por el contrario, padres que se interesan por los demás y dan muestras de cariño crearán un clima emocionalmente afectuoso.

Este clima influye en las acciones y conductas que un niño manifiesta con base en sus propias necesidades (impulsos, instintos, afectos), llegando incluso a afectar su aparición, permanencia o modo de presentarse. A manera de ejemplo Spitz (1969) señala el tiempo de aparición de la sonrisa: esta conducta tarda más en presentarse cuando la madre no mira ni habla a su bebé mientras lo amamanta, el fenómeno opuesto ocurre cuando la madre, además de hablar a su hijo incluso lo arrulla y le canta.

Aunque hasta el momento se ha hecho referencia a la relación existente en las primeras etapas de la vida, las mismas condiciones son válidas al prolongarse durante un amplio periodo de la existencia si no es que a lo largo de toda ella.

Así, al hablar de la transmisión de valores y costumbres, encontramos que los padres siguen siendo la influencia más poderosa en el desarrollo del niño pues actúan como agentes socializadores directos a través de impartir disciplina, proporcionar ejemplos con su conducta y tratar de determinado modo a los demás. Todo lo anterior ocurre dentro de un cierto clima emocional, el cual da sentido a estas experiencias y permite su inserción en el bagaje social y personal del niño.

Con base en las situaciones anteriores los niños, especialmente en edad preescolar, crean sus juicios morales determinando lo que es correcto o incorrecto, interiorizan el modelo paterno a través de la identificación y construyen su concepto de sí mismos. En otras palabras, desarrollan su personalidad. Es aquí donde radica la importancia de la relación paterno-infantil.

Teniendo en cuenta la exposición anterior, se concluye que la relación resulta positiva cuando los padres atienden a las necesidades reales que sus hijos presentan en cada etapa de su desarrollo, necesidades no solo materiales sino también de cuidado, afectivas, intelectuales y sociales, procurando mantener una comunicación abierta y constante. Cuando esto no ocurre, las relaciones son tensas; la comunicación queda rota provocando que los padres atiendan lo que ellos consideran adecuado o suficiente, malentendiendo lo que requieren sus hijos. Estos, por su parte, buscarán la forma de subsanar sus carencias o de demandar por la satisfacción de sus necesidades.

Finalmente, el experimentar esta relación con sus padres y percatarse de los sentimientos existentes en ella puede facilitar el que el niño se interese por los demás y que adquiera facultades sociales que le permitan actuar en el mundo.

3) La escuela

En sus primeros años, los niños (al menos en su gran mayoría) no tienen verdadera alternativa en lo concerniente a decidir el siguiente grupo social al cual quisieran pertenecer.

Para casi todos nosotros ese medio lo ha representado la escuela. El carácter integral del desarrollo implica la necesidad de que el niño se relacione dentro de otros sistemas sociales además del de la familia.

Bajo esta noción la escuela se inscribe como medio propicio para continuar el proceso de socialización y facilitar el desarrollo y ejercitación de capacidades físicas y cognitivas.

En este apartado se explorará la forma cómo se da la incursión del niño en el ámbito preescolar, estableciendo también algunas de las dificultades que se presentan en su adaptación, desarrollo y aprovechamiento.

3.1 La enseñanza en el nivel preescolar.

En épocas recientes la instrucción formal a temprana edad ha llamado la atención de los padres en forma especial. Incluso a través de los medios de información se habla ya del nivel preescolar como fundamento para el desarrollo de habilidades y como el primer paso de la enseñanza. Sin embargo, en México, aunque se considera necesaria y conveniente aún no es obligatoria la asistencia al jardín de niños.

Desafortunadamente, también el interés por la educación inicial ha sido malentendido por diversos sectores de la población que creen ver en el entrenamiento y ejercitación intensivos, que ofrecen algunas escuelas, una ventaja para sus hijos. Dichas formas de instrucción a menudo pasan por alto las características del desarrollo infantil, el cual como ya vimos es un proceso que se da en forma integral y gradual. Esta última perspectiva prevalece dentro de la S.E.P. Sin embargo, es justo decir que aún existen debates sobre los conceptos que definen a los procesos que son objetivo de la enseñanza en los diferentes niveles educativos. No siendo el propósito central del presente trabajo el encontrar o derivar una definición precisa, se proporciona un concepto que se tiene como básico para la educación preescolar. Así, dentro de los planteles de nivel preescolar pertenecientes a la instancia pública mencionada, y con base en la teoría psicogenética de Jean Piaget, se estimulan las áreas afectivo-social, cognitiva y psicomotriz principalmente a través del juego.

Es decir, tomando en cuenta las características de los niños de 4 a 6 años se busca la educación de los sentidos y la formación de hábitos por medio de actividades concretas y espontáneas. (Valencia, 1990) De acuerdo a esta línea, se procura que las capacidades físicas y sociales del niño alcancen un nivel preparatorio propicio para el inicio de la lecto-escritura.

En la práctica pueden ocurrir diversos sucesos o contingencias que dificulten o impidan el logro de dicho nivel: retraso en el desarrollo, carencia estimulativa o alimenticia a edad temprana, daño neurológico, perturbación emocional severa u otras de las razones aducidas en el apartado de problemas del desarrollo. Del breve listado anterior se desprende que los problemas que se presentan no necesariamente son inherentes al niño, pues varios fueron propiciadas por la interacción de su ambiente físico y social; no obstante, la presencia de estos factores se manifiesta escolarmente a través de discrepancias entre el C.I. obtenido en tests de inteligencia y la edad cronológica del menor, discrepancias entre el potencial (capacidades) y el rendimiento o desempeño regular (o cotidiano), desórdenes en la atención, impulsividad, desórdenes en el habla, dificultad en la coordinación ojo-mano, dificultad para distinguir formas o figuras, etc.

Dentro del mismo ámbito educativo, cuando ocurre una de las situaciones anteriores en edad preescolar y se detecta su manifestación a través de situaciones estandarizadas de rendimiento y/o por la observación cotidiana y continua de los educadores, se considera que existe un problema de *inmadurez*, ya sea perceptual, cognitiva y/o social. Esta concepción toma como base el desarrollo por etapas, por lo que el logro de un nivel que resulte adecuado a la edad del individuo determina a la madurez. (Merani, 1984; English & English, 1977).

Asimismo, y remitiéndonos siempre al contexto del sistema escolar oficial, cuando situaciones similares se presentan a partir de la primaria, se habla de *problemas de aprendizaje*. La finalidad que se persigue en este nivel es el aprendizaje de la lecto-escritura y el desarrollo de la capacidad de cálculo (aritmética y matemáticas).

La distinción precedente es en realidad una cuestión de términos que tratan de hacer funcional la división de objetivos a estimular para cada nivel escolar. Esta dificultad para encontrar una definición se presenta a nivel mundial. Por ejemplo, un artículo de la Southern

Regional Educational Board (citado por Myers y Hamill, 1995), menciona los resultados de un cuestionario según el cual, 35 educadores y psicólogos dedicados al campo general de las dificultades en el aprendizaje dieron 22 términos que ellos usaban como sinónimo del término problemas de aprendizaje. A partir de estos resultados se concluyó que existe una confusión general en cuanto al término y su uso. Conviene aclarar que en donde parece que si hay un consenso es en excluir de esta clasificación los casos de deficiencia mental con compromiso orgánico (daño cerebral generalizado, alteraciones genéticas, etc.) pues se considera que en ellos no se alcanzara un nivel que corresponda a la edad cronológica.

Hechas las consideraciones anteriores, y volviendo al nivel preescolar, dentro de este trabajo se considerará como inmaduro al preescolar que presenta alguna de las dificultades sociales o escolares mencionadas o manifieste alguna de las características señaladas, teniendo en consideración que con una debida atención se pueden corregir lo necesario para ayudar a la continuidad del proceso madurativo

Por otro lado, en la actualidad resulta difícil formular un balance que nos indique la prevalencia de alguno de los factores mencionados para dar origen a la inmadurez; sin embargo, es cada vez más frecuente encontrar casos en los que el aspecto emocional es punto central del que parten otros problemas. De esta forma, se reconoce la influencia negativa que tiene para la estimulación medioambiental una dinámica familiar disfuncional, los problemas de pareja, los valores y actitudes sociales demasiado rígidos o el rechazo abierto hacia los niños. Bajo un clima emocional desfavorable, ¿será posible un buen desempeño escolar? No olvidemos que la desventaja en alguna de las áreas puede afectar en mayor o menor medida a las demás.

El pronóstico para su recuperación dependerá de la interrelación de varios aspectos, algunos de los cuales, como vimos, no residen en el niño, sino en su entorno: la familia y la escuela. Por esta razón en los capítulos siguientes haremos especial énfasis en la forma como estos dos sistemas influyen, reaccionan y pueden procurar las soluciones hacia este problema.

3.2 El apoyo escolar hacia los problemas escolares

¿Cómo luce un niño inmaduro?

Lejos de las fantasías populares que esperan ver a un niño con *facie* especial o con evidentes trastornos físicos, los niños con inmadurez son como cualquier otro. De hecho, se podría considerar que un alto porcentaje de niños presenta al ingresar al jardín de niños un cierto grado de inmadurez, y es precisamente a través de su paso por la escuela que se trabaja sobre su maduración.

El sistema de educación regular toma como base el nivel madurativo inicial el cual ofrece la posibilidad de ser desarrollado por medio del programa oficial, a través de un trabajo relativamente uniforme con un número variable de niños (en la práctica este número es elevado), que integran un grupo mixto. Este programa exige tácitamente el logro de ciertos objetivos referentes a la maduración al final de la etapa preescolar.

Sobre la inmadurez, se debe señalar que en los planteles de educación regular del nivel preescolar en el Valle de México (entidad a la que pertenece el centro en que se realizó el programa de orientación), esta se determina a través de instrumentos estandarizados, en este caso, la prueba MALI y la guía de observación para la educadora. La primera es resultado de la investigación de 2 psicólogas mexicanas y se compone de 10 subpruebas (6 básicas y 4 complementarias, éstas últimas aplicadas sólo a niños con rendimiento menor del esperado) que exploran aspectos de lenguaje, nociones temporo-espaciales, nivel de conceptualización, coordinación visomotriz e identidad. A través de ella se obtiene un nivel de madurez expresado en años y meses, el cual se contrasta con la edad del educando. La segunda está representada por un informe escrito con base en la observación cotidiana de los menores y se divide en los siguientes aspectos: aspecto físico, área cognoscitiva, área de lenguaje, área afectivo-social, área motora, dinámica familiar y comentarios.

Cuando el nivel madurativo es demasiado bajo o se presenta alguna característica negativa en cualquiera de las áreas del desarrollo, el personal docente se ve en la necesidad de buscar apoyo especializado. Esta acción no debe significar que el menor sea segregado de un medio escolar "normal", sino que el sistema educativo ofrezca una alternativa acorde a las necesidades particulares del menor en cuestión.

Este paso implica una actitud de verdadero interés hacia el niño, y en cierto sentido, libre de prejuicios. Sólo de esta manera se puede evitar incurrir en situaciones en las que se encasilla a los niños negándoles la oportunidad de avanzar, bajo la idea de que simplemente "no pueden", "son tontos" o "son malos" cuando presentan problemas de conducta. Situaciones como éstas pueden prevalecer aún cuando tras la atención especializada, o conjuntamente con ella, los niños tienen la posibilidad de participar en su escuela original.

El efecto de esta condición puede complicarse a partir de que la escuela también es un sistema en el cual el nivel de desarrollo alcanzado, actitudes y motivaciones del niño interactúan con las actitudes y conducta del (o la) maestro (a), dentro de un escenario que tiene elementos físicos, sociales y cognitivos (Fine, 1993).

Cuando la actitud docente es negativa, el resultado de esta interacción es un incremento en la manifestación del problema madurativo y viceversa; se puede caer así en un círculo vicioso con sus concomitantes emocionales para ambas partes.

Una actitud positiva, por el contrario, favorece la recuperación y la paulatina reincorporación del menor a un sistema regular. Esta actitud permitirá también entender las conductas que presente el niño contextualizándolas al sistema escolar o como extensión del contexto familiar; es decir, al disminuir los aportes negativos del docente, la conducta fungirá como "una ventana" a través de la cual se percibe y entiende el lugar que ocupa el niño, las relaciones que mantiene y los patrones de conducta que presenta en el hogar.

Aunque aquí se hizo referencia a la actitud hacia los niños con problema de maduración, la posición sugerida debe mantenerse también dentro del sistema regular, considerando extender el apoyo a los padres de familia. En la práctica cotidiana es difícil optimar dicho apoyo, pero al menos en el nivel preescolar se cuenta, igual que para los niños, con apoyo especializado para los padres.

Más adelante nos extenderemos sobre este apoyo, por el momento lo importante es que se considere la necesidad de interactuar con la familia.

4) Familia y escuela

Dentro del sistema escolar, de igual modo que en la familia, se da una interacción entre sus miembros, profesores y alumnos a lo largo del proceso de enseñanza; pero un punto al que no se presta atención con frecuencia es a la relación que se establece entre los sistemas familiar y escolar, interacción que autores como Paget, Fine y Green (1993) consideran necesaria para que el proceso de enseñanza se lleve a cabo.

En nuestro medio encontramos que con frecuencia esos sistemas caen en extremos opuestos en su relación, yendo de un apoyo incondicional de los padres al docente, hasta la oposición abierta hacia este. En uno u otro caso se forman alianzas (con o contra el niño), mismas que, como mencionaba anteriormente, desvían las soluciones positivas y mantienen los patrones disfuncionales.

La situación se complica aun más cuando se ha determinado que un menor tiene algún problema de maduración.

A continuación analizaremos las reacciones más frecuentes del sistema parental hacia esta condición para después concretizar sobre la complementariedad que debe cumplir con el sistema escolar para obtener resultados favorables en la solución de los problemas de inmadurez; deseo dejar asentado que, aunque se hace referencia a niños inmaduros, todo infante requiere de que esta interacción sea lo más óptima posible.

4.1 Reacciones de los padres hacia la inmadurez

Partiendo de una posición sistémica, y retomando lo dicho en el apartado sobre el vínculo paterno-infantil, la actitud, emociones y sentimientos de los padres influyen en el desarrollo de sus hijos; pero la influencia en este vínculo, como en todo sistema, nunca es unidireccional, ya que el niño con su sola existencia (o incluso su preexistencia) suscita respuestas entre quienes le rodean.

Acerca de este tópico, estudios como los de Stern (1978) indican una actitud favorable hacia las cualidades físicas de las crías de los animales superiores, incluido el hombre, lo cual llevaría a esperar un clima emocional cálido y la procuración de condiciones

favorables hacia los niños en su relación con los padres; sin embargo, en la cotidianeidad esto no siempre se cumple.

En el caso concreto de niños con problemas en el desarrollo o con retraso en la maduración encontramos con frecuencia reacciones negativas por parte de los padres hacia sus hijos. En algunas ocasiones éstas son preexistentes a la detección del problema (resultando, por lo tanto, ser en buena medida causantes del mismo) por lo que su manifestación se acentúa; en otras, se desarrollan como aparente respuesta al desajuste infantil.

Es entonces cuando quedan al descubierto el rechazo, la culpa, la angustia, el temor y la indiferencia entre otros sentimientos, los cuales tienen efecto directo tanto en el clima emocional como en la dinámica de todo el sistema familiar. Lo que ocurre a un miembro afecta a todos.

Dado que las pautas resultantes son tan variadas y numerosas, se describirán sólo algunas que, a manera de categorías, pueden contener a otras más. Estas reacciones se detectan con frecuencia y hacen referencia principalmente a las conductas que se manifiestan hacia los hijos.

Culpa y rechazo (hacia el niño). Estos sentimientos se encuentran a menudo presentes desde antes del nacimiento del menor. En algunas ocasiones se mezclan entre sí (el rechazo crea culpa) teniendo como resultado la característica de procurar un manejo compensatorio en el que se otorga al niño el más mínimo deseo o bien, sobreprotegiéndolo; en otras, el rechazo se actúa de manera abierta acentuándose hasta llegar al extremo del maltrato, o agrediendo en forma velada a través de frases hirientes (como "ya sabía que era un tonto!") o por medio de la indiferencia.

Negación. En este caso, los padres (o uno solo de ellos) se niegan a aceptar la existencia del problema pues tienen una imagen falsa de su hijo. Evidentemente le subyacen una variedad de razones para tomar esta actitud, pero el resultado es que con frecuencia se retrasa el apoyo especializado para el menor iniciando incluso un largo recorrido por instituciones hasta encontrar una que "entienda" a su hijo. En situaciones contaminadas, pueden aceptar superficialmente la atención, pero guardar agresión hacia los especialistas.

Angustia y temor. Se trata de dos sentimientos que todos experimentamos ante situaciones que rompen con lo cotidiano o lo conocido, sin embargo, cuando son excesivos pueden paralizar o motivar la huida o el ataque. Una situación similar ocurre ante la eventual noticia de tener un hijo con problemas de maduración. En esos casos suele ocurrir que "no se comprenden" o se pasan por alto las sugerencias y explicaciones de los especialistas ya que el futuro se percibe incierto; se concibe entonces al niño como aquejado por una "enfermedad" a la que se busca una cura "rápida y eficaz" que permitan salir pronto de la situación. Conviene aclarar que esta reacción se presenta sobre todo en la fase inicial del tratamiento y tiende a disminuir conforme este avanza. Cuando la condición se prolonga, la familia puede actuar como desvalida o con desesperación. En consecuencia, trata al hijo con preferencias, sobreprotegiéndolo, o incluso rechazándolo.

Hay que tener presente que ninguna de las actitudes descritas acontece sola, definida, sino que con frecuencia se presentan contaminadas e incluso por fases o periodos. Cualquiera que sea el caso, resulta claro que la inmadurez tiene un efecto sobre la personalidad, ya formada en los padres y en pleno desarrollo en los niños. Todo se encuentra en interjuego, todo esta en íntima relación.

Pero al margen de las reacciones negativas que he descrito, debo apuntar que también existen padres que, pasado el momento de pesar o zozobra causado, buscan ayudar a sus hijos tomando en cuenta las alternativas que se les pueden ofrecer y las características particulares de cada uno de ellos. En esta actitud positiva se descubre ya la necesidad de contar con un apoyo para lograr un beneficio real. En este caso, el apoyo del sistema escolar.

4.2 La interacción escuela-familia

En los apartados precedentes ha quedado claro que para ayudar a los niños con problemas de maduración es necesaria una actitud positiva tanto del sistema familiar como del sistema escolar. Pero actuando cada uno independientemente los logros se ven limitados; es preciso que ambos actúen juntos para un fin. Esta consideración resulta cierta y suficiente, en teoría, y por lo tanto resulta ideal o perfecta; sin embargo, su aplicación en la realidad

requiere de una reconceptualización de la misma por parte de los implicados. ¿Es esto muy difícil?

Ante esta pregunta uno se sentiría tentado a responder que no, pero la interacción familia-escuela, un encuentro tan aparentemente simple y mecánico, es en verdad una situación muy compleja (Barsch, citado por Paget, 1993), complejidad en la que contribuyen variables como las siguientes:

- La variedad en el nivel y contexto social, económico, educativo y religioso tanto de las familias como del personal escolar
- Las experiencias pasadas que hayan tenido los padres al interactuar con maestros y viceversa.
- Las expectativas y sistemas de valores, tanto de los padres como de los profesores.
- Los sistemas de comunicación utilizados por padres y especialistas (incluye el lenguaje no verbal y postural).

(Seligman, citado por Paget, 1993)

- En el caso de los niños que presentan inmadurez se suman las reacciones negativas hacia el problema.

Estas variables pueden conformar *estereotipos*, es decir, maneras de pensar, sentir y actuar predeterminadas y sin variación. Dichas actitudes pueden ser adoptadas por padres o especialistas, lo cual lejos de favorecer la comunicación y enriquecer la relación, la entorpecen al limitar la perspectiva y disposición para aceptar alternativas fuera de las conocidas.

Estas circunstancias pueden tornar problemática la relación y como resultado se incurre en situaciones como las siguientes:

- Delegar la responsabilidad en la otra parte. Esta actitud sirve además al propósito de tener a quien culpar de los fracasos. Son características las frases de "para eso mando a mi hijo a la escuela", "por eso se les paga", etc.
- Sabotear los intentos de solución de la otra parte. Pueden formarse entonces bandos en los que es común que se utilice al niño para atacar al sistema opuesto. Se utilizan frases como "no le hagas caso a tu maestra" o "ve y dile a tú mamá, que dice la maestra...".

- Limitar las propias acciones para ayudar al niño. Los padres llevan a cabo las tareas e indicaciones de los profesionistas "por cumplir", sin reflexionar en su importancia futura.

Si bien es cierto que en la práctica estas actitudes son observadas con más frecuencia en los padres que en los especialistas, éstos últimos no quedan exentos de asumirlas. De cualquier modo las consecuencias para el niño son en extremo negativas

Ante este panorama, autores como Fine, Paget y Green (1993) han realizado investigaciones que confirman el impacto que tiene la relación entre estos dos sistemas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Concluyen así que su importancia no debe ser pasada por alto y que ninguna intervención profesional tendrá éxito si no se toma en cuenta a la familia como el "salón de clases primario". A partir de dicha conclusión han dedicado su interés no sólo a la descripción del fenómeno, sino a la búsqueda de alternativas que permitan optimar la relación

Sin proponer soluciones definitivas, ofrecen sugerencias relativas a una posición que rompe con las concepciones tradicionales que ambos sistemas tienen sobre cómo abordar el problema y cómo buscar las soluciones. Aunque estas sugerencias son dirigidas originalmente al personal escolar, su propósito final resulta válido también para el grupo familiar pues la posición propuesta implica un cambio *interno* en cada uno de los sistemas. Este cambio va dirigido a reconocer al niño (objeto de la realidad) tal como es, con todos los elementos implicados en su problema o en su educación, y no como se cree que es, atendiendo sólo lo que se supone que necesita.

Este cambio en la forma de concebir la realidad es lo que Fine (1993) denominó "cambio en segundo grado", el cual permite al sistema reestructurarse y le ayuda a encontrar su correspondencia con la realidad. Por el contrario, un "cambio en primer grado" mantiene el problema al no promover cambios significativos

Para comprender mejor la propuesta, valdría revisar un ejemplo: consideremos el caso de un niño que se muestra inquieto y agresivo con los demás tratando de llamar la atención de sus indiferentes padres. Su conducta lo lleva a no prestar atención en la escuela o a pasar por alto las indicaciones de su educadora, la cual lo cataloga como inmaduro por su bajo aprovechamiento, y como "problemático" (o incluso como "malo") por su

agresividad. Esta concepción puede ser compartida por los padres quienes (se podría agregar) dan por sentado que "es así por naturaleza" y por lo tanto no se preocupan por buscar soluciones. Con tal motivo la educadora aplica un programa estimulativo y quizá logre elevar el rendimiento del niño, incluso mejorar su conducta, pero la percepción hacia el niño sería ahora la de un niño problemático que logra pasar de año o de ciclo escolar. Es decir, se dio un cambio en el síntoma, la madurez y conducta en nuestro ejemplo, pero no en aquello que lo promueve ni en el reconocimiento de la realidad por parte de padres y educadora.

Para la posición propuesta lo importante no es tanto *lo que hace* el niño, sino *lo que hay alrededor* de lo que hace.

Por esta razón, los autores mencionados sugieren reconocer que el niño existe en sistemas que se encuentran "emparentados" y que los cambios en un sistema pueden influir en el otro. Ello significa, en primer lugar, que cada sistema debe aceptar la importancia de su papel sobre el problema y/o la conducta del niño, y que por lo tanto la solución debe ser dada en forma conjunta.

También implica, sobre todo para el personal escolar, la necesidad de permanecer atento a la dirección que toma esta influencia, pues con frecuencia un sistema busca influir al otro con el fin de mantener un cierto "equilibrio" en el que el problema se mantiene (el temor y la resistencia que provoca la posibilidad de un cambio se analizará en la teoría de los grupos operativos). Para evitar esta situación y caer así en un círculo, sugieren contar con diferentes puntos de vista, tanto teóricos como prácticos, entre los que se pueden encontrar la opinión de otros familiares, maestros, e incluso del mismo niño.

Un punto significativo es el que hace referencia a la comunicación como vía efectiva en la que sea posible que ambos sistemas intercambien no sólo mensajes, sino también emociones. Esto requiere iniciar la relación en términos acordes con la cultura de la familia y que sean congruentes también con su condición socioeconómica, sobre el entendido de que una vez establecida la relación, ésta no es estática sino dinámica, y al mismo tiempo, que no es permanente sino transitoria.

Retomando el ejemplo anterior y partiendo de estos preceptos: cuando un especialista logra establecer una buena comunicación y confianza suficiente con los padres, podrá entonces exponer los motivos de la conducta y problema madurativo de su hijo aclarando cómo éstos se ven influidos por la acción paterna; a partir de esta "nueva" explicación de la realidad podrá promover que los padres vean la situación desde una perspectiva diferente. En la solución del problema aplicará técnicas más adecuadas (se propone que la solución no sea estática sino ecléctica) ajustándolas de acuerdo a las condiciones que se vayan presentando y promoviendo al mismo tiempo la independencia familiar para que los padres continúen atendiendo el problema basados principalmente en sus propios recursos.

Al conseguir un cambio *dentro* de los sistemas a los que pertenece el niño, cambia no sólo la *forma* en que ambos establecen su relación sino también el *contenido* de la misma.

Este encuadre se considera óptimo para configurar la relación escuela-familia, y aunque existe dificultad para practicarla al 100 % con cada niño, en el caso de los menores con inmadurez se ha buscado el apoyo alternativo que sí siga este patrón. De esta manera, en instituciones de apoyo especializado del nivel preescolar se trabaja orientando a las educadoras y demás personal docente sobre el manejo del infante, pero se hace especial énfasis en que los padres logren adoptar la posición ya expuesta para así obtener mayor beneficio en la atención de los niños. Con esta práctica se busca promover un cambio en la actitud, una ruptura de estereotipos que muchas veces es posible a través de un trabajo de orientación que tome en cuenta el propósito y los preceptos mencionados, reorganizándolos en un marco teórico que resulte acorde con la población que se recibe. Este trabajo es el del programa de orientación dinámica a padres.

II. APOYO ESPECIALIZADO

Tras revisar en el capítulo anterior las condiciones necesarias para que el desarrollo integral del niño preescolar sea posible, en el presente apartado se explora la forma como un organismo oficial, dependiente de la S E P , ayuda tanto al sistema educativo como al familiar en dicho proceso. Una vez más conviene señalar que, aunque se hace referencia específica al nivel preescolar, los niveles que van desde lactantes hasta escolares cuentan con apoyos similares.

1) Centro de atención psicopedagógica de educación preescolar (C.A.P.E.P.)

Se denominan de este modo los centros creados por la Dirección General de Educación Preescolar de la S.E.P. cuya finalidad es la de brindar atención a los preescolares que presentan alteraciones leves en su desarrollo, y que son susceptibles de ser superados en corto tiempo. Su objetivo general es facilitar la solución de la problemática que manifiesta el niño y lograr su reintegración al medio familiar, escolar y social.

Esta institución funciona a nivel nacional y, siendo de carácter oficial , se rige por normas técnico-administrativas comunes a todos los estados; sin embargo, cada entidad federativa tiene la facultad, a través de su oficina operativa, de ajustar las mismas a sus necesidades y condiciones particulares.

En lo referente a su organización interna, cada centro está conformado por un cuerpo directivo, uno administrativo y otro docente. Este último queda integrado por especialistas de diversas áreas, tanto educativas como de salud, a este cuerpo corresponde la atención directa de los niños.

Desde este momento queda asentado que la experiencia que se reporta en este trabajo se llevó a cabo en su totalidad en el C.A.P.E.P. Satélite IV, ubicado en el municipio de Naucalpan en el Estado de México.

1.1 Recepción

En C.A.P.E.P. se reciben a los niños preescolares que presentan alguna (s) de las siguientes características:

- Bajo nivel madurativo. Determinado al ingreso o durante el curso escolar mediante instrumentos propios del jardín de niños y/o por la observación directa de la educadora.
- Alteraciones en la conducta, observadas cuando el niño es inquieto, agresivo, tímido o poco sociable.
- Dificultad patente en la articulación del lenguaje o en la habilidad motora.

Quedan excluidos casos de deficiencia mental, trastornos neuromotores que requieran rehabilitación y disminución visual o auditiva que imposibiliten el uso de técnicas pedagógicas comunes. Lo anterior debido a que ésta no es una institución de educación especial, sino de apoyo especializado para el sistema educativo regular.

Las solicitudes de atención pueden provenir de:

- La educadora que detecta alguna alteración en sus alumnos
- Instituciones públicas o privadas, educativas o de salud que consideren que el apoyo del centro es adecuado para resolver la problemática del menor
- Padres de familia que acuden al centro por iniciativa propia por observar alguno de los problemas mencionados anteriormente.

1.2 Alternativas terapéuticas

Dentro del centro la atención se ha dividido en áreas, mismas que se denominan de acuerdo a la función atendida y se clasifican con base en las características de la atención proporcionada en las siguientes:

a) Terapia permanente

A esta clasificación corresponde la atención de un área en particular: Estimulación Múltiple Grupal (EMG). En ella se brinda apoyo psicopedagógico que favorece el desarrollo integral a través de programas similares a los de educación regular (jardín de niños), con la

particularidad de que se atienden las necesidades detectadas en cada niño. Por tal razón el grupo está conformado por un máximo de 20 niños que asisten 3 horas diarias a su atención.

b) Terapias complementarias

Dos áreas específicas son clasificadas así: Lenguaje (L) y Psicomotricidad (PM). En ellas la atención se imparte una o dos veces por semana, dependiendo de la severidad de los problemas, y puede ser individual o grupal (5 niños como máximo) de acuerdo a la similitud que presenten los casos.

c) Terapias de apoyo

Caracterizadas porque su acción va encaminada a reforzar la que brindan las anteriores. En esta clasificación se inscriben las siguientes: Ortopedia Dentofacial (ODF), Psicología (Ps), Detección y Prevención (DyP) y Trabajo Social (TS). Las dos últimas facilitan además el seguimiento, recuperación y atención de casos dentro de su contexto social o escolar, sirviendo de enlace con la comunidad. Dentro de la misma clase, un número reducido de centros cuenta con un área médica.

Aunque cada área conserva sus propios lineamientos, interactúan con las otras siguiendo la visión integral del desarrollo. Ahora bien, antes de iniciar la atención en cualquiera de las áreas se siguen una serie de pasos comunes que describiré a continuación pues son importantes para abordar la experiencia central de este trabajo.

1.3 Diagnóstico y canalización

La asignación de la terapia o terapias requeridas para cada caso se determina a través de un proceso de diagnóstico, el cual en realidad está comprendido por 2 etapas posibles: pre-diagnóstico y diagnóstico.

Prediagnóstico (PD).

Esta etapa tiene como fin canalizar a cada niño a la terapia o terapias correspondientes en el menor tiempo posible por medio de una evaluación breve que

proporcione indicadores de las áreas que requieren atención. Se inicia una vez que los niños son detectados dentro de su jardín de niños o asisten al centro (CAPEP) por iniciativa propia de los padres, siendo condición para estos últimos el estar inscritos al nivel educativo correspondiente y preferentemente a escuelas oficiales.

Una pareja de especialistas de cualquier área aplica una serie de instrumentos sencillos que buscan establecer la existencia de algún problema en el aspecto de maduración. Dichos instrumentos son:

- Primera entrevista. Realizada a los padres o tutores del niño. En forma breve se indagan los antecedentes en el desarrollo del menor, estructura familiar, forma de manejo conductual y manifestación del problema que origina la canalización.

- Exploración breve de lenguaje. Realizada al niño. En ella se explora la comprensión que tiene el menor del lenguaje verbal, el conocimiento de sus datos de identidad, el nivel conceptual de sus respuestas, la articulación y memoria de palabras y frases de hasta 16 sílabas, así como la atención y memoria de elementos relevantes de un relato.

- Exploración gráfica (dibujo libre, test de Goodenough, reproducción de figuras geométricas). Mediante la ejecución gráfica se obtiene un C.I. a través de la reproducción de la figura humana. Se establecen además niveles de ejecución con base en criterios de calidad de trazo y utilización de colores.

Los instrumentos anteriores se complementan con una exploración visual de las características físicas y del aparato fonarticulador del niño; se cuenta además con un apartado para las observaciones de la conducta presentada, colaboración y estado general de salud aparente.

A partir de los resultados que se obtienen en esta etapa los niños se canalizan directamente a las siguientes terapias complementarias y/o de apoyo: Psicomotricidad (P.M.), Lenguaje (L), Ortopedia Dentofacial (O D F) y Psicología (Ps). En cada una de ellas se realizarán las valoraciones específicas del área para confirmar la existencia de la problemática y su extensión para de esta manera determinar el plan de tratamiento a seguir.

En el caso de la terapia permanente de Estimulación múltiple grupal (E.M.G.) el procedimiento se prolonga un poco más, pues para el ingreso a esta área cada uno de los niños debe cubrir un estudio más amplio, mismo que será detallado en el siguiente apartado.

Diagnóstico (Dx).

Realizado exclusivamente por el área de psicología. Esta etapa es permanente, es decir, se cubre a lo largo de todo el ciclo escolar.

A ella llegan los niños mediante dos formas posibles de solicitud:

- Cuando sus instrumentos de PD indican la necesidad de recibir terapia en EMG.
- Cuando siendo atendidos en alguna de las terapias complementarias (excepto Ps), muestran dificultad en el avance o aprovechamiento de la misma.

El diagnóstico se lleva a cabo con la revisión de los instrumentos del prediagnóstico más la aplicación de una batería psicométrica que queda conformada de la siguiente manera:

- Test Madurativo visomotor de Lauretta Bender Busca establecer un nivel madurativo visomotor (NMVM) y posibles indicadores de daño cerebral. Este último aspecto se toma con cautela especialmente por la estimulación medioambiental que priva entre la población que se atiende. Proporciona también indicadores emocionales que no se registran en el protocolo, pero se mencionan (en caso de ser significativos) en su interpretación. Para la utilización de ambos datos al establecer una impresión diagnóstica se retoman también los antecedentes y observaciones conductuales.

- Prueba Terman-Merrill Busca establecer un C.I. a través del desempeño y respuestas del menor. Comprende tanto respuestas ejecutivas como verbales que integran 7 categorías del desarrollo:

Lenguaje
Memoria
Pensamiento conceptual
Razonamiento
Razonamiento numérico
Visomotora

Inteligencia social

Con la utilización de esta prueba no se pretende "etiquetar" a los niños valorados, sino que se busca establecer los niveles madurativos alcanzados con relación a su edad; del mismo modo, a través de ella se comparan entre sí las capacidades y habilidades de los menores para determinar si existe equilibrio en el desarrollo o si algunas áreas se encuentran en ventaja o desventaja con relación a las demás.

Para el establecimiento de una impresión diagnóstica se toman en cuenta, lo mismo que con todos los instrumentos, los antecedentes reportados y conductas observadas.

- Historia psicopedagógica o HPG.

Busca recolectar datos relevantes sobre el desarrollo físico y motor del niño, así como de su entorno social y de conductas que puedan resultar significativas en el problema presentado y para su tratamiento.

Se trata en realidad de una entrevista cerrada que sigue una serie de preguntas estructuradas. Este instrumento resulta de particular relevancia para corroborar hipótesis sobre el origen del problema que presenta el niño, pero también para formular otras nuevas pues a partir de ella podemos formarnos una imagen de las relaciones familiares (dinámica), del manejo que se da al niño y de la actitud que se tiene hacia su problema. Es conveniente mencionar que este es el único instrumento que puede ser aplicado por algún especialista de otra área, lo cual ocurre con cierta frecuencia al inicio del ciclo escolar.

Con todos los datos recabados se prepara un informe que especifica la posible causa o causas del problema (diagnóstico presusual) y se realizan la canalización y recomendaciones convenientes para el caso.

Canalización

La asignación de la terapia o terapias necesarias se realiza de acuerdo al tipo de problema detectado y a los factores que intervienen en su presencia.

Las alternativas de canalización después del diagnóstico pueden ser:

- Sin problema, se reintegra a su jardín de niños. Este resultado ocurre porque muchas veces las fallas detectadas en prediagnóstico obedecen a la situación de prueba, misma que es nueva para muchos niños y despierta su ansiedad, provocando un rendimiento

que no es acorde al que muestra típicamente. En el caso de las terapias complementarias, en ocasiones las respuestas son producidas por un periodo de adaptación, o bien obedecen a factores diferentes de las capacidades reales de los niños. La evaluación cuidadosa realizada en la etapa de diagnóstico completo ayuda a determinar estas u otras condiciones en las que no existe razón por la que se deba brindar atención especializada directamente al niño.

- Asistencia a estimulación múltiple grupal. Se recomienda esta atención cuando se ha detectado un nivel madurativo bajo con relación a la edad cronológica del menor. Con gran frecuencia se debe a una deficiente estimulación medioambiental.

- Terapias complementarias. Como se mencionó, en ocasiones los especialistas de estas terapias envían a los niños a diagnóstico, pudiendo recomendarse que continúen su tratamiento en la terapia original o bien canalizarse a recibir otra más.

- Terapias de apoyo. Recomendadas para coadyuvar el proceso iniciado en otras áreas.

Hasta aquí las etapas de prediagnóstico y diagnóstico son comunes para todas las áreas de atención, pero una vez en ellas se realizan evaluaciones específicas y se siguen criterios particulares con base en los cuales la atención sigue etapas y periodos de tiempos variables.

A continuación se describe el proceso de apoyo en el área de psicología.

1.4 El apoyo en el área de Psicología

En esta área la demanda de atención se ha visto incrementada con cada ciclo escolar. Esto no necesariamente indica una explosión de casos patológicos o en vías de serlo; un punto de vista (bien intencionado) podría interpretarlo como un aumento en el interés por el desarrollo infantil y la convivencia familiar.

A pesar de la gran demanda, no todos los casos enviados al área de psicología son atendidos dentro del centro. Lo anterior se debe tanto a la capacidad de recepción y personal capacitado para atención, como al hecho de que, por las características específicas que presentan algunos casos y por no tratarse una institución de salud, el tiempo y modalidad de tratamiento se restringen a la finalidad psicopedagógica del centro.

Por tal motivo, al presentarse al área de psicología se realiza un filtro que tiene como finalidad evaluar la influencia de las relaciones familiares (factor emocional) sobre el problema madurativo, de aprendizaje, aprovechamiento y/o conducta que presentan los niños que son atendidos en CAPEP.

Dicho filtro se inicia con la revisión del expediente general del niño, el cual contiene todos los instrumentos psicométricos y psicopedagógicos aplicados hasta el momento; simultáneamente se recopilan los informes, tanto verbales como escritos, de los terapeutas que lo atienden para, finalmente, realizar una entrevista de carácter diagnóstico, la cual sigue algunos puntos básicos relacionados a la historia familiar, su organización y dinámica actual, así como el manejo de conductas y opinión sobre el problema que presenta el niño.

Esta entrevista es abierta y es realizada exclusivamente por los especialistas del área. La información recabada de la misma se mantiene en forma confidencial para el resto de los terapeutas y se comparte con otro psicólogo sólo si tiene intervención directa en el caso.

Una vez concluido este proceso de filtrado se evalúan las características de cada familia y se ubican dentro de la modalidad de atención que se juzgue más adecuada. Dichas modalidades han variado en los últimos años obedeciendo al objetivo de brindar apoyo a más población mediante técnicas más efectivas.

Por otro lado, la atención debe enfocarse a ayudar al aspecto pedagógico pues se trata de una institución educativa. Con este lineamiento, el trabajo no persigue una modificación profunda de la personalidad, sino sólo de aquellos aspectos que de manera más directa influyen en el aprendizaje del niño.

Bajo este criterio general se han elaborado una serie de parámetros de aceptación con base en los cuales se integra a los padres a la atención, o bien, se canalizan a las instituciones pertinentes. A continuación se realiza un listado de dichos parámetros, los cuales corresponden directamente a la modalidad de grupos dinámicos a padres y engloban los requisitos necesarios para los demás.

Parámetros de aceptación:

- Falta de concientización acerca del problema que sus hijos presentan.

- Poco control de impulsos hacia los niños (padres que gritan, golpean y castigan sin reflexionar sobre sus actos).

- Dificultades en la comunicación y expresión afectiva con sus hijos.
- Fallas en el ejercicio de su autoridad como padres.
- Desacuerdos entre los padres en la forma de educar a sus hijos.
- Interferencias constantes de familiares en la educación de los hijos que restan autoridad de los padres y son permitidas por estos
- Padres que solicitan de un apoyo para desempeñar de mejor manera su rol dentro del marco familiar.
- Inconstancia en el método disciplinario utilizado.

Por otro lado, dicha modalidad no es recomendada en los siguientes casos:

- Familias que atraviesan por situaciones críticas tales como divorcios o separaciones.
- Pérdidas de seres queridos (por muerte).
- Enfermedades críticas de alguno de los padres.
- Pérdidas de trabajo
- Padres con problema de personalidad o que requieren de atención psiquiátrica.
- Casos de drogadicción o alcoholismo crónico de alguno de los padres.

(S.E.P., 1985, 1987)

Cabe aclarar que las modalidades de atención que operan dentro del centro al momento de realizar este reporte (1996) están dirigidas exclusivamente a los padres de familia siguiendo los razonamientos ya expuestos; no obstante, en ciclos anteriores se llevaron a cabo programas de atención en los que se trabajaba terapéuticamente con los niños obteniendo resultados aceptables. Por esta razón se ha contemplado implementar acciones similares en un futuro cercano.

Actualmente las modalidades que operan son las siguientes:

- Orientaciones individuales a padres. Dirigidas a familias cuyas características hacen improbable una adecuada participación como integrantes de un grupo. Consisten en 8

sesiones de frecuencia semanal y de una duración de 50 min. No hay una técnica predeterminada por lo que cada psicólogo actúa con base en su formación académica.

- Orientaciones psicopedagógicas. Dirigidas a los padres de familia cuyos hijos asisten a alguna de las otras terapias, básicamente EMG. Con ellos se forman grupos heterogéneos pues no hay una selección en el sentido estricto. Son de carácter informativo y los temas que se exponen tienen base en las inquietudes y características más comunes de los grupos atendidos, como por ejemplo: agresión, educación sexual, desarrollo del preescolar, etc. Se llevan a cabo con una regularidad mensual, pudiéndose formar más de dos grupos con 20 integrantes; su duración aproximada es de 2 horas

- Grupo dinámico de orientación a padres Implementado recientemente en C.A.P.E.P. Satélite IV. En él se buscó conjugar la eficiencia en cuanto tiempo de atención, cantidad de familias recibidas y soluciones alcanzadas. Con base en los 3 criterios anteriores, a esta modalidad se le han brindado las facilidades que sus características teórico-prácticas implican. Debido a su extensión, el marco referencial de este programa se detalla en el siguiente apartado.

2) Grupo operativo

Bajo este nombre se conoce la teoría desarrollada por el Dr. Enrique Pichón -Rivière a partir de elementos provenientes de técnicas psicoanalíticas centradas en el grupo. Estas a su vez toman como punto de partida a Freud, reintegran aportes de Bion e incluyen conceptos kleinianos (Bauleo, 1982). Por otro lado, su aplicación en México y América Latina se ha visto influida por el trabajo teórico de Armando Bauleo y José Bleger entre otros.

Esta alimentación múltiple provoca cierta ambigüedad en la propuesta literaria de la teoría; sin embargo, para su comprensión en el presente trabajo se abordará a partir de los propósitos que le son comunes.

Para iniciar, no se cuenta con una definición de lo que un grupo operativo es. El término en sí no hace referencia a un tipo determinado de estructura grupal, sino a lo que ocurre en ella.

Bajo esta perspectiva consideremos una tentativa de definición que dice que se trata de "todo grupo que tenga una tarea y utilice para el desenvolvimiento de la misma la técnica operativa." (Bauleo, op cit p. 42).

En esta definición se aprecian dos elementos que resultaran clave: el "desenvolvimiento" y la técnica. El primero se refiere a la interacción de fenómenos (grupales e individuales) y procesos (verbales, físicos y mentales; estos últimos no siempre conscientes) que ocurre entre los miembros de un grupo cada vez que éste se reúne para lograr un fin. Esta interacción o desenvolvimiento es lo que en grupos operativos se conoce como el *acontecer grupal*.

La técnica señala no sólo una forma particular de trabajar y coordinar un grupo, sino también de "leer" el acontecer grupal, buscando hacer accesible esta comprensión (o lectura) a los integrantes del grupo para que alcancen realmente su objetivo.

Con fines meramente didácticos, y para una mejor comprensión de esta aproximación, se dividirá la siguiente exposición en dos partes: primero se hablará de los elementos que conforman el acontecer grupal (los fundamentos teóricos) para posteriormente detallar cómo éste es comprendido y esclarecido a través de la técnica del grupo operativo, tomando en cuenta que en la práctica teoría y técnica se complementan y se interrelacionan.

2.1 Fundamentos teóricos

Partiendo desde el objetivo más general de los grupos operativos, este podría ser enunciado como el promover un medio propicio para que sus miembros logren una adaptación a la realidad abandonando estructuras estereotipadas que dificultan el aprendizaje y la comunicación, es decir, se busca promover un cambio.

Este cambio implica la modificación en la forma de reaccionar ante un estímulo o situación (fragmento de la realidad) utilizando habilidades motoras, cognitivas y sociales diferentes a las habituales. Por esta misma razón el cambio no se da de manera automática,

pues las posturas estereotipadas se mantienen por la ansiedad que provoca todo cambio, y esta ansiedad a su vez encuentra su base en los denominados miedos básicos:

a) miedo a la pérdida (ansiedad depresiva). Es entendido como el sentimiento de temor al perder lo que ya se posee, de abandonar lo que ya es conocido.

b) miedo al ataque (ansiedad paranoide). Es entendido como el temor a enfrentar una situación nueva sin la posibilidad de defenderse o careciendo de lo necesario para defenderse.

Ante esta ansiedad se despertarán, dentro de la realidad grupal, mecanismos defensivos que buscarán mantenerse en las pautas estereotipadas. Existe una interrelación individuo-grupo en la cual se influyen mutuamente; se pretende entonces que esa interrelación sea a favor del objetivo, del cambio. Esto se persigue a través de las estrategias propias de estos grupos.

ECRO

Pero mucho antes de describir las estrategias mencionadas, cabría preguntarse: ¿como se da la participación del individuo dentro del grupo?

Aunque cada uno de nosotros responde a variadas situaciones de manera diferente, en todas ellas existe una "manera propia", un modo de ser que nos caracteriza. Esto se debe a que respondemos con base en las experiencias, ideas y sentimientos que nos hemos ido formando a partir de la relación con los demás y que de manera gradual e imperceptible adoptamos como propias sirviendo de motor a las respuestas que vertemos al exterior.

Este conjunto de experiencias, conocimientos y afectos es lo que Pichón-Rivière denominó ECRO: Esquema Conceptual Referencial Operativo.

Se trata entonces de un conjunto articulado (Esquema) de conocimientos e ideas (Conceptual) acerca de un segmento determinado de la realidad (Referencia) sobre el que se piensa y actúa (Opera).

El ECRO permite al individuo actuar en y con el mundo; pero también controla las tensiones que se presentan ante situaciones nuevas, por lo que puede estar marcado ante determinados eventos por estereotipias. Esto significa que, por un lado podría permitir la

adopción de nuevas conductas al reconceptualizar la realidad externa, pero por otro podría obstaculizar el cambio al tratar de mantenerse en una realidad interna, con lo que dejaría de ser operativo y aparecería la desadaptación y sus concomitantes: la enfermedad.

Para entender mejor lo antes expuesto, hay que mencionar que el ECRO proviene en una primera instancia del exterior, principalmente de la relación con la madre, relación que facilita la noción de *dos*, de un *yo* y un *no yo*. Surge así la diferenciación entre mundo externo y mundo interno. De este último cada uno de nosotros construye su fantasía, su forma de apreciar la realidad. Existen pues diferentes niveles de realidad.

En el proceso grupal se procura una comprensión de la realidad externa, consensual. Por lo tanto, el criterio básico de salud para Pichon-Riviere es la adaptación a esa realidad e implica una interacción individuo-mundo que es modificadora, es decir, un sujeto es sano en la medida en que al aprehender al objeto lo transforma y se modifica también a sí mismo.

De lo anterior se desprende que cada individuo actúa en un primer momento a partir de su historia particular, su **dimensión vertical**. Pero dentro del grupo se establecen relaciones sociales actuales en las cuales interactúa con otros formando un conjunto de experiencias, afectos y conocimientos comunes: es su **dimensión horizontal**. Cada uno de los componentes del grupo actúan entonces tanto a nivel individual como grupal.

Bleger (mencionado por García, 1984) habla de que paulatinamente se construye un ECRO grupal que posibilita la actuación como grupo u obstaculiza la tarea. Esta postura aún es debatida y no existe consenso general. Sin embargo, el autor de este reporte personalmente lo considera viable pues en la práctica con los grupos en cuya coordinación he participado, he tenido oportunidad de observar que, a través de los fenómenos que más adelante expongo, cada grupo llega a conformarse casi como si se tratara de una unidad, con una forma de comportarse diferente a otros grupos, al llegar a este punto, pareciera existir un acuerdo tácito de cómo reaccionar hacia el mundo externo (en este caso sus propios hijos, los especialistas o el equipo coordinador). Dicho acuerdo parece formarse de las ideas compartidas por sus miembros.

Aunque no se desprenden directamente de esta consideración (que es personal), los supuestos básicos de Bion (Riich, 1970; explicados más adelante, en la parte

correspondiente a la técnica) exponen como, en forma similar a la resistencia individual, esta uniformidad o "complicidad" puede estar en contra del cambio, o bien, facilitar el trabajo en equipo ayudando a reconceptualizar la realidad.

Retomando la exposición, una vez conformado el grupo y a consecuencia de lo anteriormente descrito, se presentarán tres momentos en la consecución del objetivo pre-tarea, tarea y proyecto.

Pre-tarea

En este momento aun hay una gran resistencia al cambio propuesto por lo que se movilizan acciones defensivas que tienen como fin el postergar la tarea, estando ésta representada por la elaboración y disminución de los miedos básicos. Aquí se aprecia una disociación en el pensar, sentir y actuar por lo que aparece el hacer "como si" se estuviera cumpliendo la tarea, los participantes ofrecen entonces argumentos razonables para alcanzar el objetivo pero sin tomar acción y dejando de lado el sentimiento que lo acompaña.

Tarea

Es necesario distinguir dos tipos de tarea: la explícita u objetivo grupal manifiesto y la implícita o latente.

Tarea explícita. Representa aquello por lo que el grupo se reunió: un problema a resolver, una materia a estudiar, etc.

Tarea implícita. Hace referencia al funcionar verdadera y operativamente como grupo. Esto implica abordar las ansiedades esclareciendo los contenidos y fantasías que surgen dentro del grupo a partir de la realidad interna (inconsciente) de cada participante y que sigue el modelo primario de grupo (familia), algunas de esas fantasías distorsionan la apreciación de la realidad y obstaculizan llegar al objeto de conocimiento.

Este esclarecimiento permite que el grupo sea *operativo*, que exista una congruencia con la realidad pues promueve la comprensión (lógica) de los contenidos, la elaboración de los sentimientos que la acompañan y la posterior propuesta de soluciones y acciones a

tomar. Lo inconsciente tiene la posibilidad entonces de hacerse consciente; el yo se integra a la realidad. Se rompen las conductas estereotipadas

El abordar la tarea implícita resuelve la disociación con la tarea manifiesta.

Proyecto

Es el momento en que el grupo se plantea objetivos que van más allá del aquí y ahora; plantean asimismo las acciones que deberán tomarse para lograr dichos objetivos.

La presencia y duración de estos momentos se ve influida por la ocurrencia de los siguientes procesos y fenómenos de interacción grupal.

Comunicación

Hace referencia tanto a lo verbal como a lo no verbal. Para que el grupo opere se deben optimizar las condiciones que permitan una comunicación real. Si no hay una buena emisión o una adecuada recepción, el grupo se estanca o se disuelve.

Telé

Se trata de uno de los términos de la teoría más discutidos. Hace referencia a una disposición inicial, positiva o negativa, casi de origen intuitivo, hacia una persona, objeto u objetivo. Formulada peyorativamente, se refiere a la "vibra" que se tiene hacia algo o alguien. Se le diferencia de la transferencia en que no es una adjudicación hacia alguien de los roles inscritos en el mundo interno del sujeto.

Teniendo a los dos anteriores como base, se pueden presentar los siguientes.

Afiliación

Es un primer grado de identificación hacia el grupo. Sin ser sinónimos, se puede equiparar a la simpatía que se tiene por una causa sin comprometerse con ella. Aquí el individuo guarda una distancia con el grupo.

Pertenencia

Es un nivel más profundo de identificación. Implica incluirse con el grupo sin ser alienado. Al formar parte de un grupo éste se vuelve referencia frente a otros (los demás)

Cooperación

Se refiere a la contribución (aún silenciosa) que cada miembro hace a la tarea grupal. Esta puede representarse a través de los roles cambiantes y diferenciados que se adoptan.

Pertinencia

Consiste en el grado de centrarse en la tarea y de realizar aportaciones que verdaderamente la favorezcan. Se puede evaluar a través del monto de pretarea resultante y de la creatividad y productividad de un grupo al realizar un proyecto.

Es necesario precisar que ninguno de los fenómenos y procesos descritos puede evaluarse cuantitativamente; deben remitirse al contexto grupal en el que se presentan y tomar en cuenta las descripciones y actuación de sus miembros para su evaluación. Por ejemplo: en un grupo puede ocurrir un gran intercambio de ideas entre sus integrantes (comunicación) pero en ellas existe una indisposición a verse como agentes participantes del fragmento de realidad que los reúne (no hay pertenencia). En otro podrían presentarse más momentos de silencio, pero de carácter reflexivo (cooperación silenciosa), de los cuales pueden surgir alternativas a favor del cambio (abordaje de la tarea). En ninguno de los dos casos podría decirse que hay "más" o "menos" de cualquiera de los fenómenos, procesos o momentos; simplemente se encuentra su ocurrencia y esta busca definirse y evaluarse con base en los supuestos teóricos que sustentan el trabajo y a partir del proyecto que pueda resultar.

Por otro lado, su aparición no sigue un orden específico e incluso alguno puede dejar de presentarse. Así encontraremos que en una sesión el grupo se caracteriza por la cooperación y pertinencia de sus integrantes (tarea) y que en la siguiente predomine una falta de pertenencia con lo que el grupo se mantiene en la pre-tarea. Ocurre así un avance-estancamiento que es característico en estos grupos.

Esta constante movimiento-resistencia es causada al encontrarse la fuerza que tienen los procesos dirigidos al cambio contra una fuerza en dirección opuesta y que es promovida precisamente por la resistencia al cambio.

Lo anterior queda representado a través de un constructo teórico llamado **cono invertido** (fig. A), en donde una serie de vectores (procesos y fenómenos de interacción grupal) dan como resultado una línea de fuerza (a) que converge a través de la tarea (embudo, b) hacia un objetivo (vértice, c), adoptando forma espiral al tratar de vencer una fuerza de signo contrario o resistencia (d, invisible en la gráfica).

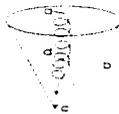


FIG. A

Como podemos apreciar, la actividad grupal no se encuentra rigidamente organizada sino que fluye la comunicación y la interacción entre sus miembros. Esta interacción se estructura sobre la base del interjuego de roles.

Roles

Para Pichón-Rivière (1985) el rol es una función particular que se intenta hacer llegar al otro (cualquiera con quien se interactúe) en una situación social. Esta definición tiene dos acepciones:

- 1) Es la función representada por un individuo en un grupo. Esta función depende de la historia personal (verticalidad) en relación con el grupo.
- 2) Es la función esperada del ocupante de una posición dentro del grupo. Esta función depende de las expectativas grupales (horizontalidad) en relación con el individuo.

Ambas condiciones incluyen conductas que caracterizan la función; asimismo, una influye sobre la otra y viceversa. Es decir, la función (y conductas) que un individuo desempeña dentro del grupo pueden ser condicionadas por su forma personal de responder; esta característica promueve que el grupo lo ubique en una posición o con un "papel" determinado y espere de él las conductas que confirmen su expectativa

En sentido contrario, el grupo puede esperar anticipadamente una respuesta de un individuo y ante tal expectativa este último comienza a responder en correspondencia.

En toda relación se asumen y adjudican constantemente roles, y en la medida que uno adjudica y otro asume se establece un **vínculo**

En el interjuego grupal se reconocen tres roles principales:

Líder El cual puede asumir dos funciones diferentes:

a) Positivo. Cuando se le hace depositario de los aspectos positivos del grupo y/o de la tarea.

b) Saboteador. Cuando asume el liderazgo de la resistencia al cambio.

Portavoz. Es aquel que a través de expresiones verbales o extraverbales denuncia el acontecer grupal, las fantasías que mueven a los miembros del grupo, las ansiedades y necesidades de la totalidad de los integrantes. En él se conjugan verticalidad y horizontalidad: al hablar de sí mismo lo hace también en nombre del grupo.

Chivo emisario o chivo expiatorio Es el depositario de los aspectos negativos o atemorizantes del grupo o de la tarea. El grupo lo culpa por no poder abordar la tarea. Puede establecer una interrelación con el líder positivo, el cual tiene las características opuestas.

Para finalizar este apartado se debe enfatizar que los procesos y fenómenos que manifiesta el grupo, así como la asunción de roles por parte de sus integrantes escapan en su mayoría del plano de la consciencia, por lo que su elucidación se ve facilitada a través de la técnica operativa, misma que a continuación se describirá.

2.2 Técnica del grupo operativo

En forma análoga al apartado anterior, no se cuenta con una estructura que defina o sistematice claramente la manera de trabajar de un grupo operativo. Con base en los supuestos teóricos ya revisados, la atención se centra nuevamente en lo que ocurre en el grupo, en este caso, la forma como se le coordina y se le ayuda en la consecución de la tarea. Este apoyo está representado por la manera en que se atiende (o se "lee") el acontecer grupal.

Se cuenta entonces con dos elementos que ayudan a definir la técnica operativa:

a) La situación del trabajo grupal. Incluye las condiciones físicas y las características más generales de la coordinación.

b) La elucidación del acontecer grupal. Que hace referencia al esclarecimiento de lo latente para acceder al cambio.

A continuación se describen estos elementos.

Situación del trabajo

Respecto a las condiciones generales del grupo, no hay un consenso acerca del número de integrantes que deben conformarlo, pero se indica la posibilidad de trabajar con un mínimo de 5 personas mientras que algunos autores señalan que es viable incluir hasta 20 integrantes en él.

Las condiciones físicas implican un mínimo necesario de confort y una distribución que permita que todos los integrantes puedan verse y escucharse entre ellos.

Más relevantes resultan las consideraciones sobre la forma y tiempo de trabajo.

La situación que se pretende mantener en las sesiones es de contenido libre, es decir, la temática de la sesión dependerá de la libre aportación de los participantes.

Dellarossa (mencionado por García, 1984) indica que no debe haber temas prefijados por la coordinación para ser tratados en las sesiones.

Dentro de la misma línea, Marcos Bernstein (citado por García, 1984) menciona que el inicio de cada sesión, la apertura, debe ser abierta o semiabierta a fin de que la dinámica, los medios y conflictos surjan del grupo mismo.

Por lo que se refiere a la duración, Bleger (1985) considera la conveniencia de una periodicidad regular para efectuar las reuniones, las cuales tendrán un número variable de acuerdo a los objetivos que se proponga. También indica contemplar un tiempo limitado que sea mayor a una hora, pues él considera que el trabajo de grupo empieza después de los 50 o 60 minutos.

Elucidación del acontecer grupal

Para allanar el camino en la consecución de una tarea, la técnica operativa incluye en el grupo la presencia de dos especialistas con funciones determinadas: **el coordinador y el observador** (en la práctica se hace referencia a la conveniencia de observadores adicionales al margen del grupo, como por ejemplo, en una cámara de Gessell)

El papel del coordinador "consiste en esclarecer, a través de señalamientos e interpretaciones, las pautas estereotipadas de conducta que dificultan el aprendizaje y la comunicación." (Del Cueto y Fernández. 1976, p. 27) Para cumplir con esta función debe identificar y explicitar no solo lo manifiesto sino también lo latente.

El observador, por su parte, se mantiene en silencio dentro del grupo cumpliendo primero una función de memoria grupal al llevar un registro de las verbalizaciones y conductas de todos los integrantes durante el desarrollo de las sesiones; a través de ellas también detecta lo implícito (latente) colaborando con el coordinador para elucidarlo, desde su posición silente y a través de la comunicación determinada por ambos. Es además punto de control para el propio coordinador en su interacción con el grupo.

Un aspecto importante es que en este equipo de coordinación no hay un papel que sea preponderante al otro. Ambos especialistas colaboran dentro del grupo y de igual manera llevan a cabo el análisis del acontecer grupal sesión tras sesión revisando los registros y obteniendo conclusiones. Por esta razón ambos deben tener el conocimiento

necesario sobre los aspectos teóricos que ya revisamos, pero también sobre los procesos inconscientes tanto individuales como grupales.

Con esta base, uno de los principales instrumentos de esclarecimiento resulta ser la interpretación, la cual puede ser formulada de manera enunciativa o interrogativa. Esta es una hipótesis sobre la fantasía grupal y su eficiencia se evalúa a través del grupo mismo, no con un criterio de verdad sino con el de operatividad en la medida que permite la ruptura de un estereotipo. Es decir, lo importante no es demostrar que se sabe lo que ocurre implícitamente en el grupo, sino que su clarificación ayude a avanzar hacia la tarea.

Por ejemplo: en una sesión puede iniciarse una discusión sobre los niños que son inquietos y desesperan a sus padres, inclinándose poco a poco al tema del rechazo hacia los mismos. En ese momento los integrantes guardan silencio, el cual es identificado como tenso por el coordinador, con base en el se plantea a sí mismo la hipótesis de que el rechazo del que hablaban es (o ha sido) sentido o expresado por los mismos integrantes hacia sus hijos (la historia personal de los miembros y la historia *grupal* ayuda a la formulación de cada hipótesis), esta situación les resulta incómoda y por lo tanto tratan de evitarla. Ante esto, el camino elegido podría ser señalar la aparición y duración de este silencio cuando se adentraban en el tema, y añadir a manera de pregunta ¿quizá hemos vivido algo similar?. Con ésta se abren muchas posibilidades, entre las que caben la referencia directa a la actuación presente como padres o la experiencia vivida como hijos; de cualquier manera, las verbalizaciones y el lenguaje no hablado que el grupo expresa como reacción ayudarán a obtener, tanto material con el cual trabajar en la sesión, como validación a la hipótesis que permita proseguir o corregir la estrategia.

Por otro lado, en la relación coordinador-grupo surgen, como en toda relación, fenómenos sobre los que se debe estar atento para resolverlos. El más frecuente es el de la **transferencia**. Esta se refiere a toda la serie de sentimientos inconscientes que se depositan en alguien (o en algo) y que apuntan a la reproducción estereotipada de situaciones (adaptación pasiva).

En el grupo hay transferencias múltiples que emergen con relación al coordinador, al grupo, la tarea y el contexto de la labor grupal, lo cual favorece la producción de fantasías.

Estas fantasías pueden ser compartidas por el grupo (mentalidad grupal) y conforman lo que Bion (Riech, 1970) dio en llamar **supuestos básicos**, los cuales son de contenido irracional, de carácter omnipotente y mágico acerca del modo de obtener sus fines y satisfacer sus deseos. Se identifican tres.

a) *supuesto básico de dependencia* El grupo se encuentra reunido para que alguien "poderoso, sabio, receptivo y generoso" de quien el grupo depende en forma absoluta, provea la satisfacción de todas sus necesidades y deseos. Aquí el grupo se comporta como si fueran criaturas inmaduras e impotentes.

b) *supuesto básico de ataque-fuga* Consiste en la convicción grupal de que existe un enemigo y que es necesario atacarlo o huir de él. Por esta razón el grupo ataca o evita las intervenciones que tienen que ver con lo psicológico o con la introspección.

c) *supuesto básico de apareamiento*. Caracterizado por la creencia colectiva de que el grupo se formó para "reproducirse", y que de él nacerá quien resuelva sus problemas. El grupo mantiene su esperanza en el futuro y si alguna idea o persona real surge, al acabar con la esperanza despierta los sentimientos negativos que nunca disminuyeron.

Al encontrarse en cualquiera de estos supuestos, el grupo manifiesta su transferencia.

Cuando el coordinador cae a la tentación de **actuar** la transferencia puede adoptar alguna de las siguientes variantes de liderazgo:

a) *lider autoerótico* Se comporta rígido y directivo fomentando la dependencia.

b) *lider laissez-faire*. Delega al grupo su autoestructuración asumiendo sólo parcialmente sus funciones de análisis y orientación.

c) *lider demagógico*. Asume la apariencia democrática cuando en verdad es autocrático. Cae en constantes contradicciones llegando a actuar como *laissez-faire*.

Cuando el coordinador asume el liderazgo del grupo provoca una situación de simbiosis con él.

El coordinador debe por esto **interpretar** la transferencia, no actuarla, pues de hacerlo puede convertirse en el líder de resistencia al cambio.

El proceso inverso, la **contratransferencia** se presenta del coordinador hacia el grupo y/o la tarea. Anzieu (García, 1984) indica que esta tiene base en los deseos personales

del interpretante y en la relación de objeto inconscientemente movilizada en él. Por esta razón su interés puede recaer en las actividades o un aspecto del grupo, en algún miembro particular e incluso en el observador. En este momento también se pronuncia en contra del cambio.

Es debido a lo anterior que se hace necesario el constante análisis de la función coordinadora. Como ya se señaló, este comienza con el papel del observador, cuyos registros permiten la actividad de retroalimentación y la rectificación que resulta del análisis del propio equipo, pero se complementa, recomendablemente, con la asesoría de uno o varios especialistas más.

Como se puede apreciar, la teoría y técnica de los grupos operativos abarca una amplia variedad de elementos que dan cuenta de lo que ocurre no solo entre quienes buscan alcanzar un fin, sino también entre los especialistas que los acompañan en el proceso.

En la práctica frente a grupo, se tomarán en cuenta todos ellos para comprender la dinámica particular y hacerla efectivamente operativa.

3) Adaptación del grupo operativo a un programa de orientación a padres

Hacia finales de la década pasada, el departamento de operación de los C.A.P.E.P. perteneciente al Departamento de Educación Preescolar inició la promoción del programa de grupos dinámicos de orientación a padres como alternativa terapéutica en el área de psicología de estos centros.

A través de dicha propuesta se pretendía dar solución a tres situaciones intercurrentes.

- Atender a la demanda de los terapeutas del centro y educadoras del sistema regular, en el sentido de proporcionar a los padres de los niños que tenían en atención una orientación y un apoyo psicológico, ya que el inadecuado manejo familiar, la falta de colaboración y conscientización relativa a los problemas del niño impedía un avance en el tratamiento que se impartía.

- El interés y demanda de los propios padres por contar con espacios de expresión y apoyo que les permitiera encontrar soluciones a los problemas de cada uno de sus hijos.

- La tercera razón (y quizá la más importante) tiene mucho que ver con la teoría de los grupos operativos. Efectivamente, en la experiencia previa de orientaciones y juntas informativas dirigidas a padres de familia se encontraba con frecuencia que, independientemente de que la asistencia y participación de los mismos fuera buena, los efectos sobre su conducta hacia los hijos era mínima y, en ocasiones, nula (S.E.P., 1987). La observación detallada de este fenómeno parecía indicar que los padres sí "registraban" la información que se les proporcionaba, pero no la ponían en práctica; parecían permanecer en la "pre-tarea"

Junto con lo anterior, se dedujo que a pesar del interés demostrado, las técnicas no promovían un cambio en la percepción del problema por parte de los padres, especialmente cuando la familia reunía ciertas características que invalidaban la acción informativa que, en otros casos, sería suficiente para corregir el manejo o las acciones. Se tenía que unir el plano racional con el emocional a fin de promover cambios, si no fundamentales, si suficientes para ayudar al proceso madurativo de los menores

Por estas razones se adoptó la estrategia de atención diseñada a partir de los grupos operativos, la cual busca, dentro del marco institucional, integrar el aspecto psicopedagógico con la dinámica familiar para obtener un mejor desarrollo, por parte de los padres, en ambos aspectos; se buscan cambios en "segundo grado" facilitados por una situación grupal dentro de la que se da una interacción entre sus miembros.

En los siguientes apartados se exponen los objetivos y la situación grupal resultantes de la adaptación teórica a un medio educativo, con finalidad y tiempo específicos.

3.1 Objetivos

Dentro del programa se crearon objetivos definidos que resultaran acordes con una acción de apoyo para las técnicas educativas regulares o especializadas que recibieran los niños. En su elaboración se tomó en cuenta, entre otros aspectos, el tiempo limitado con el

que se cuenta normativamente para brindar el apoyo. De manera resumida, los objetivos resultantes son los siguientes.

Objetivo general

“Conscientizar a los padres de familia acerca de la importancia de su rol y así favorecer la interacción entre los miembros de la familia y el desarrollo integral de sus hijos”. (S.E.P., 1987).

Objetivos particulares

- Propiciar en los padres de niños con problemas de maduración, la reflexión sobre la forma en que desempeñan su papel paterno dentro de la familia.
- Dar a conocer formas alternativas en el desempeño del papel paterno.
- Promover en los padres actitudes de respeto y responsabilidad hacia las necesidades físicas y emocionales de sus hijos.
- Favorecer la expresión de emociones y afectos en forma positiva dentro de la relación con sus hijos y, en general, con la familia.
- Fomentar el interés por las ideas y emociones de sus hijos.
- Apoyar la acción psicopedagógica que se proporciona a sus hijos dentro del centro.
- Favorecer el desarrollo de relaciones interpersonales menos conflictivas entre los miembros de la familia.

Además de los anteriores, cada una de las sesiones persigue objetivos específicos acordes con tema sobre el que giran las dinámicas y la discusión de las mismas. Estos objetivos han sido levemente modificados a partir de su enunciado original dentro del programa para ser presentados a los padres de familia; esto con el objetivo de disminuir la posibilidad de confusión o ambigüedad para definir o comprender palabras tales como sensibilizar. Con el afán de mantener una continuidad en la exposición, estos objetivos se detallarán en el capítulo dedicado a describir la experiencia.

A partir de los objetivos anteriormente expuestos se puede deducir que la finalidad del programa no es la “cura” de patología o enfermedad alguna (al menos no en el sentido estricto de un cuadro clínico definido), sino que se enfoca en los factores de relación familiar que intervienen en el desarrollo infantil y particularmente en aquellos de los que son

responsables los padres. Esto concuerda perfectamente con la teoría de los grupos operativos en donde la enfermedad es concebida como la permanencia en pautas conductuales que dificultan la relación con una realidad consensual. Por lo tanto, y concordando con la opinión del mismo Pichón-Rivière, el objetivo terapéutico consiste en "disminuir un monto determinado de miedos básicos, de ansiedades de pérdida y de ataque, de manera que el yo del sujeto no deba recurrir al empleo de mecanismos defensivos que, estereotipándose configuran la enfermedad y le impidan una adaptación activa a la realidad." (El proceso grupal, p. 65, 1985).

Los objetivos confirman, pues, la intención de modificar esquemas primarios preexistentes que, en el caso de los padres de familia, obstruyen una adecuada ejecución de su rol paterno. Presumiblemente, esa modificación cambiaría la forma de apreciar, percibir y responder hacia los problemas madurativos de los niños: se habla en sí de un aprendizaje, el cual, en caso de lograrse, tiene por sí mismo un valor terapéutico.

3.2 Aplicación del programa

Para alcanzar los objetivos anteriormente propuestos, la situación o condiciones generales del trabajo de orientación debieron limitarse atendiendo nuevamente a las características de la institución educativa. De esta forma, en la siguiente exposición encontraremos adecuaciones relativas al tiempo, población y situación de trabajo.

Tiempo

Los teóricos de los grupos operativos no señalan una cantidad específica de sesiones para la realización de los mismos, razón por la que su extensión parece estar determinada por el objetivo a alcanzar. Para C.A.P.E.P. este aspecto se ha tenido que normar obedeciendo al propósito de capturar y atender la mayor cantidad de población posible. Por éste motivo en el programa se contempló un periodo de 10 sesiones a lo largo de igual número de semanas, las 9 primeras con una duración de 90 minutos y la final de 2 horas.

Población

Además de los parámetros de aceptación que son comunes a todas las modalidades de atención psicológica en C.A.P.E.P., para los grupos de orientación dinámica a padres se han tomado en cuenta varias condiciones necesarias

Para iniciar el trabajo en grupo, éste debe estar conformado por un mínimo de 8 integrantes y 16 como máximo. Se procura que participen el mayor número de parejas posibles y se considera indispensable la asistencia mínima de una.

En la práctica estos criterios se cumplen contando con una participación casi exclusiva de madres de familia. Son pocos los padres que acuden a todas las sesiones; en algunas ocasiones se les permite asistir con cierta irregularidad siempre y cuando sumen al menos seis sesiones. Esta inasistencia obedece en la mayoría de los casos a las obligaciones laborales, ya que las sesiones dinámicas se llevan a cabo por las mañanas coincidiendo con el horario de trabajo usual. Con el objeto de atenuar esta condición, y en vista de que el efecto de las orientaciones es mayor cuando la pareja asiste a ellas, la directiva de C.A.P.E.P. extiende a quien lo solicita, constancias de asistencia o solicitudes de permiso a nombre de los interesados a fin de que se les proporcionen las facilidades necesarias para asistir. Desafortunadamente son un mínimo las empresas que acceden a dichas solicitudes.

Secuencia y coordinación de las sesiones.

Uno de los principales pasos en la aplicación del programa consiste en volver común para todos los integrantes, el objetivo general del grupo. Por esta razón en la primera de las 10 sesiones éste objetivo se da a conocer, acompañándolo de las características que tiene el trabajo grupal a realizar. De esta manera se comienza a establecer el "encuadre" que regirá el acontecer grupal. Las especificaciones de este encuadre se dan a conocer en el apartado de desglose de sesiones; por el momento se indicará que hace referencia a las "reglas o normas" más generales del trabajo, como por ejemplo: horario, lugar, asistencia, formas de expresión, etc.

Además de las condiciones anteriores, en el programa se tomó en cuenta la necesidad de facilitar la elaboración de situaciones conflictivas cotidianas sobre las cuales los padres de familia muestran la tendencia de evitar mencionarlás, o incluso negar su ocurrencia, sobre todo cuando hay una cierta participación por parte de ellos. Aunque las reuniones grupales tienden a posibilitar cierto encuentro con lo defendido o negado (Baudes de Moresco, 1991), se eligió iniciar cada una de las sesiones (a excepción de la primera) con una dinámica que promoviera la expresión, representación y /o reconocimiento de esas situaciones o conductas "veladas", disminuyendo la reacción lógica o intelectual que provocan. Es decir, se expone a los padres a una situación lúdica en la cual cabe la posibilidad de que interactúen en forma espontánea.

Las dinámicas que se incluyen en el programa tienen como finalidad facilitar el acceso a aspectos de interrelación familiar, características del papel paterno desempeñado, el aprendizaje del comportamiento, actitudes hacia los hijos y, sobre todo, a las emociones que acompañan a todos estos aspectos

Para que dicho acceso se logre, la selección de las dinámicas ha atendido a las características más frecuentes de los padres de familia, aunque cabe señalar que recientemente se ha planteado (y explorado) la posibilidad de variar el orden y forma de presentación de las mismas. Con esta última acción no se ha perdido de vista que la importancia de la dinámica radica en ser el estímulo que provoque o facilite la elaboración y por lo tanto debe ser congruente tanto con los intereses del grupo como con el momento en que éste atraviesa.

Tras la actividad lúdica se inicia el trabajo reflexivo: se inicia una discusión y aporte de ideas sobre las emociones que despertó el juego precedente. No se sigue un orden de participación preestablecido, pudiendo iniciar quien así desee hacerlo, de la misma manera, no se obliga a que los integrantes expresen verbalmente sus opiniones.

El curso de este intercambio va dirigido a un objetivo final que conocen los padres (el objetivo general). Con base en este son válidas todas la intervenciones que procuren su logro.

El papel del equipo coordinador (coordinador y observador) consistirá en ayudar a la consecución de este fin por parte de los padres. Para ello analiza el acontecer grupal y a partir de él realiza interpretaciones que vierte dentro del grupo en forma de señalizaciones, aclaraciones o preguntas de cierta ambigüedad. Este análisis se lleva a cabo en dos momentos:

- *Durante la sesión.* El coordinador permanece atento a las verbalizaciones y conductas de los integrantes. A través de ellas (contenido manifiesto) se formula hipótesis acerca de las emociones, actitudes y afectos que las sustentan o que se oponen sin ser expresados abiertamente por los participantes. Esta labor ya ha sido ejemplificada en el apartado sobre la *elucidación del acontecer grupal*.

El observador permanece registrando textualmente las participaciones haciendo anotaciones de las inflexiones de voz, tono y volumen, además de los movimientos, gestos y posturas que los acompañan. Desde esta posición silenciosa, también realiza hipótesis sobre la interacción que ocurre dentro del grupo, incluyéndose a sí mismo y al coordinador como parte del grupo. Con estos elementos apoya el análisis de su compañero, o bien, realiza observaciones sobre el curso probable que deban tomar sus intervenciones, ya sea porque la distancia entre el proceso grupal y el personal se haya reducido, o porque alguna situación haya escapado a su percepción. Para esto, el equipo coordinador permanece cercano físicamente dentro de la distribución geográfica del grupo y se vale de anotaciones breves o señales preestablecidas que intercambian con la mayor discreción posible; estos intercambios tienen también la particularidad de ser poco frecuentes para influir en lo mínimo a los procesos grupales.

Las conclusiones obtenidas al final de cada sesión son explicitadas por el coordinador con base en lo que los padres dijeron, usando sus mismas palabras y retroalimentando los mensajes a través de la exposición escrita de los objetivos particulares de la sesión. De esta forma se pretende que se vayan allanando los obstáculos básicos revisados en la fundamentación teórica (pérdida y ataque).

- *Al finalizar la sesión.* Una vez que los padres se han retirado, el equipo coordinador revisa el registro de la sesión y analiza el proceso grupal identificando los roles

jugados por sus participantes, la posición del grupo frente a la tarea, los avances en la disminución de los miedos básicos, el desarrollo vertical (personal) y horizontal (grupal) del proceso, etc.

A partir de este análisis se facilita el trabajo dentro del grupo, pues los fenómenos que en él ocurren resultan claros tanto para el coordinador como para el observador. Con este material continúa el trabajo de los padres en un ciclo continuo de discusión-interpretación.

El programa culmina con una sesión de cierre en el que, a manera de devolución, se da a los padres una historia resumida de lo acontecido en el grupo, indicando los momentos más importantes, obstáculos presentados y avances conseguidos. Terminadas las sesiones, se elabora un reporte final por familia participante en cuya elaboración participan ambos responsables.

Preparación del equipo coordinador

Un aspecto importante que se aborda en este programa se refiere al soporte teórico y apoyo emocional que recibe el equipo coordinador en el desempeño de sus funciones.

Este sustento inicia cuando cada parte del equipo expresa su sentir en el análisis que sigue al finalizar cada sesión. De este modo se origina entre ellos una relación de mutua contención emocional que ayuda a aclarar tanto las ideas como la posición que se está desempeñando frente al grupo.

Además de esta situación entre coordinador y observador, cada 15 días se lleva a cabo una junta con todos los psicólogos de los centros C.A.P.E.P. en el Valle de México que trabajan con este programa, siendo su objetivo el de mantener una capacitación permanente en el manejo de grupos, lo cual incluye la preparación teórica y el desarrollo personal. En estas reuniones el tiempo se divide en tres etapas:

- a) Revisión teórica.

En ella se discuten libros y artículos con temas relacionados con la teoría psicoanalítica y con los grupos operativos; éstos se relacionan con el proceso que cada grupo coordinado sigue.

b) Momento dinámico.

En este espacio se vierte el sentir que en cada equipo coordinador provocan tanto el grupo de padres que se coordina como el grupo de psicólogos al que se pertenece. La sesión es coordinada en forma similar a la de atención a padres sobre la base de que la exposición a una situación similar a la coordinada permite un mayor entendimiento de ésta última pues facilita la comprensión de la vivencia y posibilita el autoconocimiento. Todo lo anterior facilitado por la interrelación con los demás.

c) Revisión de casos. Aquí se realiza, por parte de todos los psicólogos, el análisis del trabajo de un equipo coordinador dentro del grupo dinámico de padres que maneja. Se discuten y elucidan así los aciertos y dificultades técnicas que se puedan presentar, la influencia del equipo en el proceso grupal, los fenómenos transferenciales y contratransferenciales que puedan ocurrir, etc.

En otras palabras, se trata de un proceso de supervisión que, como para todo trabajo de naturaleza psicológica, es necesario. Este proceso ayuda al trabajo realizado y en particular apoya la correcta formulación de interpretaciones al elaborar aspectos personales que el equipo coordinador pudiese verter en su conducción.

Concluyendo: La situación grupal propuesta permite la expresión ante otros de dudas, temores e inquietudes; los participantes obtienen y participan a la vez de una retroalimentación continua consistente en el análisis reflexivo, la valoración y la comparación apoyadas por la participación del equipo coordinador. Pero incluye además un proceso con valor por sí mismo: la vivencia (movilización emocional) que promueve sentimientos que apoyan actitudes (lo latente).

Es decir, la técnica en su aplicación permite unir el nivel de elaboración intelectual con el emocional; de esta forma, las conclusiones obtenidas tienen una posibilidad mayor de ejecución y permanencia al tener ya un significado personal.

Con esta exposición se concluye con la parte referente a los aportes teórico-prácticos que sustentan la labor que se ha venido desempeñando dentro del centro. En los capítulos siguientes la atención se centrará en el reporte la última experiencia del autor del presente reporte en el manejo del programa de grupos dinámicos de orientación a padres.

III. DESCRIPCION DE LA EXPERIENCIA

Los grupos dinámicos de orientación a padres tienen dos años de llevarse a cabo en C.A.P.E.P. Satélite, centro al cual pertenecemos. Por la brevedad relativa en el tiempo invertido para esta modalidad, se organizaron dos periodos de atención dentro del ciclo escolar 1995-1996. el primero se llevó a cabo entre los meses de octubre y diciembre de 1995. El segundo se inició en enero y finalizó en marzo de 1996. La experiencia que a continuación se reporta corresponde al segundo periodo

1) Conformación del grupo.

Como se indico anteriormente, a partir de las etapas denominadas Prediagnóstico y Diagnóstico se comenzaron a identificar posibles candidatos para participar en este grupo. En ellas, y basados en los datos que se proporcionaron en la primera entrevista y en la historia psicopedagógica, los especialistas pueden plantear como una hipótesis general la influencia que tienen los padres en el problema. A partir de esta suposición se realiza la solicitud de atención dentro del área de psicología.

Al recibir las solicitudes de atención para el área se aplica un filtro (descrito anteriormente) con el fin de determinar la modalidad correspondiente. Debido al tiempo limitado con el que se cuenta para realizar este filtro se informa a los padres sobre el trabajo de las orientaciones, el horario y duración de las sesiones y duración de las sesiones con el fin de que consideren el esfuerzo y responsabilidad que implica el participar en los mismos. De esta manera sólo se realizan entrevistas a aquellas personas que desde el inicio muestran interés por participar en las sesiones.

Por lo que respecta a los niños se encontraban recibiendo atención en alguna de las otras áreas, así que a las observaciones que realizaron los padres en el filtro se suman las correspondientes a los especialistas, es importante mencionar que las solicitudes se mantuvieron vigentes o fueron replanteadas por varios de estos especialistas.

De esta manera se recibieron un total de 24 solicitudes, la mayoría de las cuales fueron realizadas por especialistas de otras áreas. De ellas, 21 familias mostraron interés en

la atención, pero 4 expresaron la falta de tiempo para asistir, razón por la que finalmente se realizaron 17 entrevistas que registraron 18 casos, pues en uno se trataba de gemelos. En el apartado siguiente se describen las características encontradas en esta población a través de los instrumentos mencionados.

2) Población

Parte fundamental de el proceso de filtrado lo constituye el análisis de los datos obtenidos en cada caso, pues a partir de el se decide la inclusión de la familia en el programa, se resuelven las aparentes contradicciones entre los reportes de padres y especialistas, y se establecen las características sobresalientes que presentan, tanto el grupo de padres que se va a coordinar como los hijos de sus integrantes

Para la obtención de las características de los padres y el grupo familiar se tomaron en cuenta los siguientes elementos.

- Antecedentes personales de los progenitores
- Antecedentes de la formación de la familia.
- Dinámica familiar (relación entre los miembros de la familia).
- Descripción del problema (en los niños)
- Formas de manejo conductual.
- Ayuda brindada al problema del menor
- Expectativas de la atención

Aunque la mayor parte de los atributos se obtuvieron a través de la entrevista, el formato establecido por la institución sirve básicamente como guía y sus apartados no equivalen directamente a los elementos mencionados.

Por su parte, en la formulación de las características de los niños se tomó en cuenta la siguiente información:

- Datos generales
- Resultados cuantitativos de los instrumentos.
- Terapias a las que asistían.

- Descripción del problema por parte de padres, educadoras y/o especialistas.

Para ilustrar la forma en que se determinaban las condiciones de cada caso, veamos en forma muy resumida el ejemplo de un caso real incluido en el grupo: una madre se encontraba ambivalente en su disciplina exigiendo verbalmente a su hijo el cumplimiento de labores y buen comportamiento en la escuela, sin embargo, con frecuencia resultaba ser bastante tolerante con la indisciplina que mostraba el niño y ocasionalmente cumplía sus caprichos. El padre del niño se mostraba periférico y poco comprometido hacia el manejo del niño, llegando a acatar las "órdenes" que dictaba su esposa y siendo en exceso permisivo con su hijo. A partir de su propia percepción, la madre se consideraba justa y disciplinada opinando que el niño se encontraba bien adaptado y sin problemas, sin embargo, la opinión y percepción de las personas que lo atendían difería mucho (aparente contradicción del motivo de consulta), pues describían al niño con dificultad para relacionarse con los terapeutas y un tanto inseguro en su comportamiento. Pese a esto en sus valoraciones psicométricas obtenía resultados normales. El análisis de la historia de esta familia llevo a encontrar, por parte de la madre, una relación con unos padres rígidos y poco complacientes con los deseos de esta persona cuando era niña. En el caso del padre, encontramos que se trataba del menor de 7 hijos y mantenía una relación con sus propios progenitores privilegiada en apariencia (era muy consentido), pero fría en el afecto. Al formar la actual familia, existía un acuerdo tácito entre la pareja para que fuera ella la que disciplinara, esta condición creó resentimiento pues paso a ser "la mala del cuento" (en sus propias palabras). Al parecer existía una repetición en la *forma* de relación de la madre con el niño, pero en el fondo, en el *contenido* subyacía el temor (entre otros factores) a perder el afecto o recibir el resentimiento de su propio hijo. A partir de estos cimientos la dinámica resultante era poco afectiva; en la disciplina se pretendía evitar que las cosas se "salieran de control", pero en realidad fluctuaba de la exigencia a la permisibilidad por las condiciones ya descritas. Por supuesto, no existía percepción de esta situación y se evitaba hablar de los sentimientos que la sustentaban.

Para este caso se tomó en cuenta principal, aunque no exclusivamente, la situación de la madre pues sería ella quien asistiría a la atención.

Como se aprecia, los datos y variables obtenidas en cada caso y para cada grupo resultan numerosas. Por esta razón las características encontradas se englobarán en una descripción muy general y con base en las que resultaron ser las más relevantes para la modalidad de atención.

2.1 Niños

La población infantil a cuyos padres se brindó atención quedó conformada por 13 niños y 5 niñas: 18 en total, de los cuales un niño y una niña eran gemelos idénticos. La edad promedio fue de 5 2 años.

Todos pasaron por el proceso de prediagóstico, encontrándose un C.I. promedio en Goodenough de 90

En 5 casos se realizó el diagnóstico completo, obteniéndose entre ellos un C.I. promedio (en la prueba Terman-Merrill) de 86 y un nivel madurativo visomotor promedio (en la prueba de Bender) de 4.5.

Con base en estos estudios se dieron las siguientes canalizaciones:

Lenguaje:	8
Psicomotricidad:	5
O.D.F.	4
Estimulación múltiple:	3
Psicología (exclusivamente):	5

La cifra total de atenciones (28) se explica por el hecho de que 8 niños recibirían atención en más de una área, además de la de psicología. En la interpretación de estos números se concluyó que, además de los evidentes problemas articulatorios, se presentaba una comprensión disminuida del lenguaje verbal; el diagnóstico presuntual más frecuente hacía referencia a una baja estimulación medioambiental por múltiples razones, entre las que destacó el poco tiempo dedicado a los niños.

De esta manera las solicitudes de atención en psicología fueron realizadas en su mayoría por los especialistas de otras áreas: 11 en total. De éstas, 6 ya habían sido

consideradas de antemano como candidatas para ser incluidas en alguna modalidad de atención; 5 más fueron enviadas tras la observación directa en terapia.

De los 7 restantes, 4 fueron requeridos por el área de psicología pues figuraban en su lista de espera; los últimos 3 se enviaron de sus jardines de niños a través de las orientadoras DyP por presentar problemas de comportamiento.

Las características conductuales más frecuentemente reportadas (13 casos) por padres y especialistas fueron la agresividad, desobediencia e inquietud. Estas fueron descritas por parte de los progenitores como el pasar por alto órdenes de alguno o ambos padres o demorar en la realización de las mismas; golpear a hermanitos u otros niños, gritar o demostrar rechazo hacia personas adultas (familiares) y estar en constante actividad llegando a cometer "travesuras" como el tirar objetos, derramar líquidos o decir groserías.

Los terapeutas y docentes a cargo de los menores coincidieron en algunos casos en la observación de agresividad hacia otros niños y hacer caso omiso a indicaciones grupales o individuales. Bajo estas condiciones un aspecto adicional resultó la falta de aprovechamiento por no trabajar o hacerlo inadecuadamente dentro de la escuela o en el hogar demostrando poco interés, tratando de hacerse los "graciosos" (evadiendo la tarea) o trayendo a colación temas totalmente diferentes a los que se estimulaban en terapia.

En menor proporción (4 casos) se reportaron conductas de timidez e inseguridad, siendo más frecuente su reporte en la escuela que en el hogar. Al respecto, los padres tienden a describir a los niños como "tranquilos y obedientes" y no parecen prestar atención a sus relaciones sociales. En el ambiente escolar se caracterizaban por ser poco comunicativos, inseguros al participar y de manera análoga a la anterior, con aprovechamiento limitado.

Entre estos casos se encontró la única niña que recibió tratamiento neurológico para mejorar su atención; cabe mencionar que aún antes de recibir el medicamento presentaba las conductas descritas.

Como dato complementario, se encontró que la descripción de los gemelos fue opuesta, siendo el varón agresivo y la niña tímida.

En el caso específico de un niño se reportaron conductas sexuales hacia las mujeres de sus familia (tías) y compañeros de clase. Estas se describieron por la madre y maestra del jardín de niños como caricias y tocamientos en zonas erógenas como senos, nalgas, genitales, etc.

De todos los niños incluidos sólo uno había recibido atención externa particular definida por la madre como "terapia de juego" sin que pueda describirla plenamente y en la cual no apreció resultados significativos.

Conviene insistir en que la descripción anterior es un sumario de las conductas reportadas y que el análisis llevado a cabo durante el periodo de selección indica que se encuentran asociadas a la historia y situación familiar, condición raras veces considerada por los padres.

2.2 Padres

El grupo de orientación quedó conformado con las 17 madres de los niños canalizados y en 5 casos se contó también con la asistencia del padre. Sin embargo, conviene anticipar que el número de asistentes fue variable sesión tras sesión y que el total se modificó en el transcurso de las mismas

La edad promedio entre las madres fue 29 años, encontrándose participantes desde los 22 hasta los 39 años. En el caso de los padres, el promedio de edad era de 32 años y el rango fue más amplio, abarcando desde los 23 hasta los 45 años de edad. Con base en estos datos la población se considera adulta-joven

Entre la población masculina, el 47% contaba con estudios de secundaria, el 29.41% a nivel profesionista, el 17.6% a nivel bachillerato y sólo el 5.8% había realizado estudios técnicos después de la secundaria. Por su parte, en la población femenina predominaron los estudios comerciales y/o técnicos con un 35.2% del total, un 29.41% contaba con estudios de secundaria, 17.6% sólo con primaria, 11.7% a nivel profesional y únicamente el 5.8% realizó estudios de bachillerato. Estos datos indican que el nivel de estudios promedio era el de secundaria, aunque el rango abarcaba todos los niveles, desde primaria hasta profesional; también cabe hacer notar que no se dió un solo caso de analfabetismo. A partir de los

mismos datos se asumió que la población participante se encontraba medianamente preparada y contaba con la posibilidad de conceptualizar el trabajo en el grupo.

La consideración del nivel de estudios, asociado a la comprensión general y nivel de conceptualización de los padres, resultará cada vez más importante para la aplicación práctica del programa, pues como se verá más adelante (en el capítulo de discusión) este factor influye tanto en la participación de los integrantes como en el aprovechamiento y beneficio que puedan obtener con un trabajo de esta naturaleza.

Por lo que respecta a las características, en el caso de los padres y madres de familia resulta poco conveniente tratar de determinar categorías de conducta o de dinámica con base en los datos aportados e intentar ubicar un número determinado de casos en ellas. Esto debido a que la historia familiar y la dinámica resultante presentan una amplia cantidad de variables que se interrelacionan influyendo en las conductas ya descritas en los niños. Por esta razón, más que categorizar, se realizará una descripción general de las características encontradas con más frecuencia entre la población atendida.

La primera de ellas es una mínima o nula consciencia y falta de sensibilidad por parte de los padres hacia la problemática de sus hijos, así como hacia la influencia que sus acciones tienen sobre la misma.

Debido a esta condición inicial presente en la mayoría de los casos, existe un manejo inadecuado que va desde la permisividad o la indiferencia hasta la agresión abierta, presentándose en menor grado la sobreprotección. Así, encontramos disciplinas y relaciones que caen en extremos opuestos tales como: ignorar las necesidades básicas de los niños o atender hasta las más triviales; no dar límites a su conducta o tratarlos con rigidez y exigencia; abrumarlos con caricias y atenciones o castigarlos verbal o físicamente por la cuestión más mínima.

Detrás de tales extremos se encontraron en los padres: historias de rechazo, inadecuada identificación con los progenitores, inadecuada elección de pareja, sensación de minusvalía e inseguridad y repetición irreflexiva de roles y valores aprendidos de sus propios padres y del medio circundante.

Estos antecedentes dan pie a dinámicas disfuncionales en donde los padres luchan por el poder, demandan atención y forman bandos con los demás miembros de la familia. Asimismo, rechazan o relegan la responsabilidad favoreciendo así la intervención de terceros en el manejo de los niños.

La expresión de ideas y afectos es inadecuada, valiéndose de gritos, golpes, silencios tensos y prolongados, o bien utilizando a los hijos para agredir a la pareja (triangulación).

En el mismo sentido, se encontraron algunos casos de manipulación y chantaje donde el más significativo lo representó una madre soltera que se relacionaba con su hijo en forma seductora hipersexuando su actitud y provocando en aquel las conductas sexuales descritas en el apartado anterior.

A pesar de las características descritas en estos padres, en ellos, como en casi todo ser humano, permanece un núcleo relativamente sano que busca adaptarse a la realidad.

Así, uno de los comunes denominadores en esta población fue una idea o sensación vaga de que "algo" funcionaba mal, aunque su propia lógica *defensiva* ubicaba ese desorden fuera de ellos mismos, razón por la que culpaban a otros (pareja, maestros, familia e incluso "brujería"). Otro rasgo característico fue la existencia del interés en buscar ayuda al problema de sus hijos.

Las características descritas resultaron acordes con el programa y se buscó que también lo fueran a los parámetros de aceptación. Al respecto debo aclarar que el equipo coordinador decidió incluir dos casos que podrían considerarse "de excepción": en uno de ellos el padre era alcohólico en recuperación, mostrándose poco afectuoso en la relación con su hijo. Al momento de acudir a la atención se encontraba en vías de reconciliación con su pareja; se planteaba a sí mismo como objetivo resolver la relación en ambas direcciones, pero no estaba del todo seguro de como actuar, especialmente por ciertos sentimientos de minusvalía acerca de su rol paterno.

El otro caso fue el de una madre separada de su pareja hacia relativamente poco tiempo y que en la relación con sus hijos (gemelos) mantenía una marcada diferencia.

En ambas situaciones se concluyó que el interés por mejorar la relación familiar, además de ser genuino, denotaba también una capacidad de auto percepción (consciencia o

insight) en desarrollo, es decir, mostraban habilidad para evaluar su conducta pero requerían apoyo; por otro lado, la solución a los problemas personales que presentaron resultaban ser viables y, en buena medida, aceptables. Sin embargo, en las relaciones con sus hijos se identificaba el intento de mantener pautas equivocadas.

Siendo propósito de esta orientación el desarrollo de consciencia y la eventual adopción de conductas más adecuadas, su inclusión en el grupo iniciaría un proceso de cambio, inicio, pues se contemplaba recomendar que continuaran su tratamiento personal fuera del centro al concluir el grupo.

Por otro lado, el análisis de sus expectativas y de la forma en que establecían sus relaciones sociales (manifiestas), indicó que estas no se oponían al trabajo grupal, pues las ansiedades (latentes) que les subyacían se enfocaban a otros objetos internos.

Con estos precedentes quedó conformado el grupo de trabajo

3) Equipo coordinador

Para la coordinación de este grupo se formó un equipo mixto (hombre-mujer) en el cual tomé parte como observador mientras que el papel de coordinador lo adoptó una psicóloga de nombre Elizabeth. Estos roles fueron elegidos libremente por cada uno de nosotros. Anteriormente ambos habíamos participado en la conducción de grupos similares: 4 por mi parte y 2 por la de ella, de los cuales en una ocasión trabajamos juntos.

Antes de continuar considero importante anotar que en 3 de las ocasiones anteriores desempeñé el papel de coordinador dentro de un equipo homogéneo (ambos éramos varones), y lo considero así por las actitudes que se observarían en los padres de este grupo hacia la conducción de una mujer. Estas últimas se reconsideran y explicitan en el análisis por sesiones.

Con una base teórica común y con una actitud crítica resultante de la experiencia previa de seis años, tanto con este programa como con otras modalidades, se dio paso al trabajo de grupo operativo.

4) Escenario

Las sesiones de orientación dinámica a padres se llevaron a cabo en un salón amplio, con sillas suficientes para los integrantes. Por sus dimensiones y por no contar con otro mobiliario, este salón se ha destinado en periodos pasados para realizar el grupo infantil natural, modalidad de atención que requiere de alfombras y cojines, los cuales permanecen dentro del recinto. Su posición no obstaculiza el movimiento o visibilidad entre los miembros e incluso, su presencia es útil en la 7a. sesión.

Con el fin de mantener la privacidad en la expresión de los participantes, las cortinas de las ventanas son opacas y cubren solo la parte inferior de las mismas con el objeto de contar también con suficiente luz natural. La puerta del salón se mantuvo cerrada durante las sesiones, especialmente durante el momento de análisis. En la sexta sesión uno de los ejercicios se desarrolló en los corredores y jardines del centro.

Debido a que el material utilizado varía de acuerdo con la dinámica a realizar, éste será explicitado junto con la sesión correspondiente.

5) Ajustes realizados al programa

Antes de dar inicio a la descripción de lo acontecido, hay que recordar que en cada una de las sesiones se persiguió un objetivo particular y se utilizó para su consecución materiales y dinámicas específicas. Estas últimas correspondieron, en su mayoría, a las indicadas en el programa institucional, pero como ya se había mencionado, en atención a los propósitos más generales del mismo (lograr un objetivo general) y con sustento en la evolución particular de este grupo, se realizaron las siguientes modificaciones:

- En la segunda sesión se cambió la dinámica de "la máscara" por la de realizar un dibujo que, a juicio del ejecutante, lo represente por sus características.
- Para obtener una participación que pudiera describirse como más reflexiva y menos defensiva por parte de los padres, se invirtió el orden de presentación de la 3ª y 4ª sesiones.

- En la 6a. se cambiaron las dinámicas sugeridas. De esta manera en sustitución de la dramatización de las características específicas de tres estilos de padres (dinámica realizada en la 5a. sesión), se realizaron tres juegos en los que dichas características quedan implícitas.

- En la 8a. se introdujo un objetivo y una dinámica que resultaran acordes al desarrollo grupal, sustituyendo a las marcadas por el programa. De esta forma la dinámica de dar una orden a otra persona es sustituida por una relacionada a la tipificación del género sexual.

Hay que reiterar que estas modificaciones no implican un cambio en el marco teórico, por lo que en la coordinación y elucidación del acontecer grupal se siguió aplicando la teoría del grupo operativo. De hecho, el análisis basado en esta teoría sirvió de apoyo a la decisión de realizar los cambios. Con el afán de seguir un orden cronológico, los pasos seguidos se ilustran en el apartado correspondiente al análisis de cada sesión.

6) Desglose de sesiones

A continuación se expone, en forma resumida, el desarrollo que tuvieron las sesiones de este grupo. Revisaremos cada sesión identificándola por su número ordinal y el tema tratado. Asimismo, se expondrán los objetivos particulares y el material requerido para cada una, anticipando que en todas ellas el cuadernillo del programa representa un auxiliar que pocas veces es utilizado mientras se desarrolla el trabajo grupal. A los anteriores se suma un breve resumen de lo acontecido. Se identificará a la coordinadora como Tp., a cada miembro por su nombre de pila y entre parentesis se anotarán los movimientos y expresiones que acompañaban a cada momento o intervención.

1a. sesión.

Tema: Encuadre.

- Objetivos:**
- Dar a conocer las reglas que rigen el funcionamiento del programa.
 - Conocer lo que cada uno de los integrantes espera del programa.
 - Registrar los datos personales de los integrantes del grupo.
- Material:**
- Pequeñas tarjetas para que anoten su nombre.

- Marcadores de colores.

Resumen: Asisten 14 de las 17 familias que integran el grupo, entre las que se cuentan 4 parejas. Una parte de este grupo ingresa tarde.

Durante la sesión se realiza la presentación tanto de los integrantes como del equipo coordinador; éste último explica sus funciones. Cada uno de los padres expresa muy concretamente las razones de su ingreso (canalización), la problemática que percibe en él y en su hijo así como sus expectativas. En estas descripciones resalta el hecho de que esperan apoyo y ayuda del resto de los integrantes, no de los coordinadores; de igual modo, ofrecen la suya.

Uno de los integrantes (un varón fornido) porta un teléfono celular, interrumpiendo en dos ocasiones la sesión cuando suena y responde en voz alta. Aunque el resto del grupo trata de seguir la narración de ese momento, no logran evitar mirar a esta persona. Otra participante cuestiona el por qué del orden preestablecido de las dinámicas y del trabajo reflexivo; un tercero se muestra adormilado.

En este primer encuentro delegan la responsabilidad del problema en otros: educadoras, orientadoras, escuela, etc. Además, cuestionan la efectividad del programa y de los coordinadores.

2a. sesión

Tema: Mi historia personal.

Objetivos: - Reconocerse como individuos dentro de una historia de repetición, como hijos y como padres.

Dinámica: - Realizar un dibujo que nos represente.

Material: - Hojas blancas, lápices y colores de madera.

Resumen: Asiste el 90% de la población total, aunque algunos se integran tarde. Se observa dificultad para abordar la tarea (reflexiva- emotiva). En sus participaciones buscan seguir un orden de acuerdo al lugar que ocupan en el salón (continuando por la derecha). En

las descripciones de sus dibujos evaden todo aquello que implique sentimientos; de esta manera sus descripciones son muy concretas: "mi casa, mi familia...es lo que represento".

Resulta significativamente recurrente la representación de la casa y la familia; sin embargo, evitan describir estos elementos, o bien la razón que dan para haberlos dibujado resulta demasiado directa:

Gaby: "Yo dibujé mi casa, mi familia, una patrulla ya que soy servidor público".

Poco a poco la discusión va encaminándose a la influencia de su personalidad y de su pasado en sus representaciones, pero largo tiempo lo esquivan hasta que un miembro les ayuda a confrontar este hecho:

Ale: "¡No somos generación espontánea!, el pasado nos determina de algún modo".

Esto promueve reacciones que buscan justificar el producto presente de ese pasado:

Geo: "¡Lo que hicieron (los padres) no fue tan malo, puesto que lo estamos repitiendo!".

La reflexión resultante les permite concluir que "en el grupo" queremos (el equipo coordinador) que hablen de su pasado y busquen un cambio, al que no están del todo dispuestos:

Coordinadora (tras algunas frases para consolidar lo trabajado): "... por lo menos comienzan a darse cuenta y saben que no es fácil el cambio".

Magy: "...no lo vamos a tomar en cuenta! Aunque ya *haga* oído todo, no lo hago. (continúa hablando al tiempo de reflexionar). pero creo que poco a poco...".

3a. sesión

Tema: La educación y los padres.

Objetivo: - Pensar y sentir sobre aquellos aspectos de la educación que se transmiten de padres a hijos.

Dinámica: - Escuchar atentamente una canción.

Material: - Grabadora, audiocassete con la canción "La cigarra" de A. Cortés.

Resumen: Nuevamente asisten 14 familias, entre las que se cuentan 3 parejas. La mayor parte del grupo llega a tiempo para iniciar la sesión. A diferencia de sesiones anteriores, en

esta ocasión dirigen sus participaciones hacia el grupo y no hacia el equipo coordinador. Tras escuchar la canción abundan los discursos desde la razón:

Jorge: "Lo que pasa es que los padres de otros tiempos viven con otra mentalidad. Uno debe evolucionar"

Incluso cuestionan a los demás desde su posición racional:

Ale: "El meollo del asunto está en el amor... nos enfocamos en lo que tienes (uno mismo) y no en lo que quieren (los niños). No dedicamos tiempo a jugar con ellos, a que platicuen, a contar un cuento..."

Rafael: "Yo le pregunto (hacia Ale) ¿por qué no aplica lo que piensa con sus hijos?"

Ale: "¡Si lo hago!, me cuesta..." (breve silencio, roto casi de inmediato por otro razonamiento)

Evaden el sentimiento y los recuerdos. Hay consenso general de que esto duele; en las breves historias personales que comienzan a narrar se aprecia que existe carencia de afecto e infancias difíciles que prefieren mantener ocultas o justificarlas ante los demás. Asimismo, expresan su indecisión para hablar abiertamente ante los otros. Finalmente, plantean la intención de partir del aquí y ahora sin buscar nexos de sus conductas con el pasado:

José Luis: "Yo pienso que el pasado dejarlo atrás".

Pero más allá de esta defensa, existe el reconocimiento de la repetición y del deseo de cambiar:

Jorge (después de revisar si se cumplió o no con el objetivo): "...yo creo que ya empezamos. Ya nos quedó la duda de si lo estoy haciendo o no (repetir), y si es así, ¡puedo dejar de hacerlo!".

4a. sesión

Tema: El yo y el nosotros.

- Objetivos:
- Observar la propia actitud ante la solución de problemas en grupo y de los obstáculos que se presentan.
 - Observar en sí mismos cómo se utiliza la comunicación no verbal para realizar una tarea.

Dinámica: - Técnica de los cuadrados

Material: - Mesas, sillas; sobres con piezas de cartón que no forman un cuadrado, sino que son parte de los cuadrados de otros miembros del grupo

Resumen: Se forman 4 equipos, 3 con 4 integrantes y uno con 3 (comienzan a ser notorias las ausencias) Ocorre una confusión por parte del equipo coordinador al distribuir los cuadrados las piezas repartidas si forman la figura. Los integrantes realizan con rapidez lo pedido y se muestran satisfechos. Para redistribuir las piezas se les pide que abandonen momentáneamente el salón e ingresen en nuevos equipos al regresar. Toda esta actividad propició una gran cantidad de verbalizaciones en el momento reflexivo. Ante de éste se observan actitudes muy variadas entre los equipos:

Equipo a 2 integrantes muestran gran empeño por formar su cuadrado. Las 2 restantes terminan el propio y no se preocupan por las demás.

Equipo b. Quedan juntos 3 varones. Uno de ellos se mantiene un tanto al margen de los demás, aún cuando tiene dificultad para formar su figura.

Equipo c. Los 3 integrantes participan activamente para terminar lo pedido. Existe constante y variada intercomunicación silenciosa.

Equipo d. Las integrantes terminan rápido el cometido y permanecen ajenas unas a otras.

Durante el momento reflexivo predomina al inicio la idea de que el objetivo de la dinámica era hacerlos sentir como niños; a partir de esta posición comienzan los recuerdos y las sensaciones:

Carmen (hacia la coordinadora): "Nos quiso hacer sentir como cuando éramos niños, como en la escuela".

Comienzan a hablar entonces de ellos como individuos dentro de un grupo:

Ale: " nosotros si logramos hacerlo (el cuadrado)... solo te ahogas, alguien ajeno a ti puede pensar mejor "

Expresiones similares comienzan a realizarse en relación a percibir la familia como un grupo. Sin embargo, poco a poco tratan de "adivinar" lo que la coordinadora pretendía y gran parte de la sesión gira en torno a estas suposiciones; en esos momentos predomina la

idea de que la intención era evaluarlos, ya sea su habilidad o bien, su inteligencia. La opiniones se prolongan hasta que el tiempo se agota. Al revisar los objetivos las opiniones sobre su logro se dividen, pero predomina la certeza de que la actitud que se muestre dentro de la familia es fundamental para actuar juntos y "bien", y que cotidianamente las acciones que nacen de su intención son las verdaderamente importantes para solucionar los problemas, incluyendo la orientación de los hijos:

Jorge: "Lo importante es tener una actitud positiva para salvar los obstáculos. En la familia (lo importante es) mantener una actitud positiva de nosotros (padres) hacia los hijos y obtendremos lo mismo"

Ale: "Yo creo que todo se resume en los hechos, no en palabras".

Resulta llamativo el hecho de que, la mayor parte del grupo guarda silencio cuando los varones (dos en particular, de aspecto robusto) exponen sus opiniones

5a. sesión

Tema: Estilos de padres.

Padre crítico vs. padre nutriente.

- Objetivo:**
- Vivenciar con un ejemplo, las actitudes tanto de padres críticos como de padres nutrientes.
 - Comprender sus resultados en la conducta de los niños.
 - Analizar en los niños lo que pueden ocasionar los golpes o las palabras de los padres.
- Dinámica:**
- Dramatización de las características de estos padres por parte de los integrantes del grupo, exagerandólas
- Material:**
- Tarjetas donde se encuentran escritas las características de padres y madres nutrientes o críticos.
- Resumen:** Asiste el 75% de la población. Uno de los integrantes ingresa ya muy avanzada la dinámica y no participa durante el resto de la sesión. Las representaciones del resto de los participantes fueron adecuadas a las características proporcionadas; a partir de esto logran identificarlas en su cotidianidad, aunque no siempre como parte de ellos.

Se dan expresiones emocionales; una de las participantes lo hace a través de la narración de una vivencia infantil acompañada por llanto. Esta situación inicialmente asombra al grupo, reaccionando a su vez con tristeza pero también esta manifestación es contenida por el grupo por medio de la demostración (verbal y conductual) de comprensión, identificación y ofrecimiento de amistad y apoyo. Las relaciones parentales de su pasado se hacen muy patentes en esta ocasión.

Uno de los miembros parece detenerse en el proceso vivencial sin comprender, en un primer momento, las razones y repercusiones que su pasado tiene en el presente; de ese modo, narra parte de su historia, tanto pasada como actual, siendo ésta última tan parecida a la actitud que mostraba con ella su madre, que pareciera ser la misma persona. Las reflexiones en el grupo aumentan ayudando de esta manera a la elaboración en 2 dimensiones: grupal e individual. Esto se aprecia en la emergencia de sentimientos compartidos de tristeza o culpa, tanto individuales como grupales, y en la noción personal y de grupo de que se ha podido cambiar, solicitando a los demás su opinión y dando respuestas que ofrecen una introspección:

Norma: (hacia la coordinadora) "Cuando me enojo con mi hijo le digo que es como si fuera una niña o si no le digo 'mejor te voy a cambiar por una niña' ¿les hace daño?"

Coordinadora: (hacia el grupo, que tiene su atención centrada en Norma) "¿Qué creen?"

Grupo: "¡Pues sí!". (Vienen comentarios al respecto, que concretizan en los siguientes):

Carmen: "A veces dicen que las palabras duelen más que los golpes"

Ana Ma.: "En mi caso prefería (cuando adolescente) que mi mamá me diera una cachetada a que me estuviera dice y dice..".

Norma: (Viendo al vacío, como para sí misma) "son heridas que nunca sanan...(viendo a todos, como afirmación) la agresión verbal es la que más nos queda grabada".

En esta sesión resulta significativo el hecho de que la integrante que se "abre" emocionalmente había permanecido callada en las sesiones anteriores en las que había estado presente su esposo. En esta ocasión, ante su ausencia se expone en su narración.

6a. sesión

Tema: Estilos de padres.

Sobreprotector, protector y consentidor.

- Objetivos:**
- Observar la propia actitud en cuanto al cuidado y protección que se brinda a los hijos.
 - Conocer y observar la respuesta del niño en relación a la sobreprotección, el consentimiento y la protección.
 - Reconocer los miedos reales y aquellos que son irreales.
- Dinámicas:**
- El rey pide
 - Protegiendo en equipo
 - Lazarillo
- Materiales:**
- Dulces de colores para formar equipos; sellos diferentes, paliacates.
- Resumen:** (Además del breve resumen que sigue, la sesión completa será reproducida en el apartado siguiente).

Asistencia del 95% del grupo. Dos de los miembros que faltaron en la sesión anterior ofrecen una razón de su ausencia, pero **no** hacia el grupo, sino hacia el observador del equipo coordinador. Se aborda el trabajo en los dos momentos, tanto dinámico como de reflexión.

En el primero todos aceptan tacitamente jugar y lo hacen en medio de risas. Existe gran actividad en todos los juegos y nadie trata de "guardar compostura". Al primero de ellos se integra una persona tarde, razón por la que no participa, poco después, en el momento reflexivo, se apreciará en él una reflexión profunda, pero más intelectual que emocional. El resto del grupo resalta el hecho de que se comportaron como niños; abordan sus sensaciones enlazándolas con sus recuerdos y sus actitudes actuales.

Se presenta un silencio prolongado (2-40 min.), pero a diferencia de otras ocasiones en las que, aunque fuesen más breves resultaban incómodos, en esta ocasión precede a reflexiones sobre la importancia de su papel, el cual vieron reflejado en los juegos.

7a. sesión,

Tema: Estilos de padres.

Padre indiferente vs. padre compañero.

- Objetivo:** - Que el grupo conozca y sienta los efectos de: rechazo, indiferencia, atención y aceptación.
- Dinámicas:** - Tercero excluido.
- Caminata del monstruo.
- Materiales:** - Todo aquel del que dispongan los padres y el que pueden utilizar con base en su imaginación para realizar la tarea.
- Resumen:** Asiste el 75% de la población. Aunque se aprecia que se han apresurado, se inicia un poco tarde. Un poco después una de las personas que no ingresa a esta sesión asiste por su hijo al centro, pero no da razón de su falta; no tenemos elementos para suponer ésta.

Para las dinámicas se forman dos equipos. En los juegos se aprecia que un varón "dirige" las acciones de su equipo, integrado por mujeres. En el otro equipo estas actividades son compartidas entre todos.

Durante la dinámica del 3º excluido (donde dos personas platican e ignoran a una 3ª), los padres no pudieron excluir ni excluirse. Sobre este juego gira la mayor parte del momento reflexivo, expresando dificultad tanto para no hacerle caso a un tercero, como para aceptar ser ignorado. Vuelven a presentarse discursos sobre lo que se puede o debe hacer en el mundo que es externo al grupo, en concreto con los hijos, pero no de lo que se siente al tomar cualquiera de las dos posiciones:

Margarita: "Yo creo que es como cuando los niños no nos hacen caso, o nosotros no les hacemos caso a ellos... yo creo que es de las dos partes".

Ale: "Yo creo que los niños no van a aprender algo que no se les enseñe. Si no les hacemos caso, eso van a aprender...yo lo he hecho, si tomo la opinión de mis hijos. y si estoy de acuerdo ¿por qué no hacerlo?, si no, hay que sugerirle".

Georgina: "Se les debe tomar opinión, a ellos les gustaria que los tomaran en cuenta".

Poco después vuelven a lanzar preguntas directas a la coordinación, esperando respuestas concretas. La demanda se vuelve insistente, por lo que la coordinadora responde algunas a nivel de lo observable, pero dejando abierta la posibilidad de que el grupo solo continúe o bien, dando una devolución somera a manera de "reflejo":

Ale: (Dirigiéndose con insistencia a la coordinadora) "En algún lado lei que incluso con los golpes buscan (los niños) que se les tome en cuenta..."(permanece esperando respuesta).

Coordinadora: "Hay autores que así lo han estudiado. Tal pareciera que el niño busca algún tipo de contacto, aunque sea agresivo, pero, ¿qué creen que es lo que sienten?". (Volviendo a la situación que inició Ale).

Ale continúa ejemplificando su acción y concluyendo lo mismo con lo que iniciaba su "pregunta". En el cierre se daría la devolución a nivel latente.

8a. sesión

Tema: Género y tipificación sexual.

- Objetivos:**
- Analizar de que manera puede influir el sexo de los hijos en la educación que se les brinde
 - Evaluar los resultados en la conducta posterior de los hijos.
- Dinámicas:**
- Relación de estereotipos
 - Reflexionando.
- Materiales:**
- Cuatro láminas con figuras femeninas y masculinas (2 de cada una); tarjetas con conductas y actitudes escritas; cinta adhesiva.
 - Audiocassette con música suave para relajar.
 - Matamoscas de plástico de diversos colores.

- Globos de diversos colores

Resumen: Asistieron a esta sesión el 85% de los participantes. Durante las dinámicas se forman dos grupos: en uno queda un solo varón y en el otro quedan dos más; el resto de los integrantes en ambos son mujeres.

Donde se encuentra el varón solo se observa que éste vuelve a dirigir las acciones; incluso una de las participantes, que se había caracterizado por su actitud de autosuficiencia, se muestra solícita ante sus indicaciones. Al desarrollarse la 2a. dinámica se les aprecia poco espontáneos en comparación a los juegos de sesiones anteriores. Nuevamente se resalta el hecho de que sea el varón "dominante" quien se muestra más rígido en la actividad.

Durante la discusión se muestran especialmente inquietos mientras tienen su globo entre sus manos; se aprecia una gran carga emocional manifestada por el llanto y los silencios prolongados que siguen a la narración que cada uno va realizando sobre lo que no pudo hacer cuando niño por ser hombre o mujer. Ante esto, la coordinadora da la indicación de que los arrojen hacia atrás. La postura adoptada después es totalmente contrastante: inician discursos cargados de razón en la que ensalzan sus aciertos en la educación de sus hijos:

Georgina: "A mis hijos los dejo que jueguen lo que quieran.. oigo a José Antonio (su hijo) decir algo como: 'yo quiero ser la mamá', o 'quiero ser la maestra', y lo dejo."

Sin darse cuenta, sus comentarios llegan a ser contradictorios y, aunque se expresan en contra de seguir los estereotipos comunes en cuanto a la educación, confirman su repetición:

Ana Ma.: "A mi hermano y a mí sí nos trataron igual... nos enseñaron (sus padres) a no hacer diferencias por ser hombre o mujer."

(Más adelante)

Ana Ma.: (Refiriéndose a los juguetes de un niño) "¡Se vería mal con una muñeca!".

Georgina: "¿Qué tiene?".

Ana Ma.: "Si se tienen niñas sí, ¡pero si son niños...! (deja abierta la frase adoptando una expresión que pareciera dar a entender que la situación es obvia).

La coordinadora hace una pregunta de opinión, con lo que asocian lo cotidiano a los valores aprendidos y a lo poco conveniente de seguirlos al pie de la letra:

Ana Ma.: (Tras la pregunta de la coordinadora) "Se margina (un varón)...el hombre no come por no cocinar y es incapaz de planchar. (Como para si misma) Es malo. Si se debe influenciar a un niño que es niño, ¿pero que no por eso no puede hacer algunas cosas!".

El grupo considera los objetivos alcanzados en forma parcial ya que su logro sólo se puede evaluar a largo plazo.

9a. sesión

Tema: Conozco a mi hijo.

Objetivos:

- Reconocer al hijo como producto de la dinámica familiar
- Sentir y reconocer la responsabilidad de los padres hacia los hijos.
- Integrar una imagen nueva del niño.

Dinámica: - Lectura de un pasaje del libro "El principito"

Material:

- Naranjas, un recipiente.
- Escrito del capítulo donde la zorra se encuentra con el principito, tomado del libro del mismo nombre.

Resumen: Esta sesión se llevó a cabo un día diferente al programado pues coincidía con un día festivo. Los padres se comprometieron a asistir, sin embargo llegan tarde y se cuenta con el 60% de asistencia.

El inicio fue difícil, pues se muestran distraídos, apáticos, cansados. Tras silencios prolongados sus comentarios comienzan a repetir los beneficios obtenidos a lo largo de las demás sesiones, pero no de ésta. La discusión parece girar en torno de 4 personas, sin embargo un miembro comienza a hablar de sí mismo y de su infancia, esto confronta al grupo y abordan la tarea, aunque con dificultad, llegando a presentarse nuevamente la actitud inicial. Lo anterior se aprecia en diálogos como el siguiente:

Alejandra: "Pensaba en Georgina...¿que feo es que a otro (adulto) le estemos poniendo atención, pero si el hijo nos dice algo no le hacemos caso!".

Georgina: "¡La sociedad está creada así!". (En su actitud parece reflejar conformismo).

Alejandra: (Insiste) "¡Pero qué feo!".

Georgina: "Cuando uno es niño nos enseñan a ponerle a los adultos atención, pero no al revés. Creces y ¡le sigues a tus contemporáneos!".

Alejandra: "¡Pero son nuestros hijos con los que convivimos y a ellos con nuestra demostración les estamos enseñando!".

Georgina: "¡Así está la sociedad!". (Pretendiera dar por sentada o cerrada la situación, pero otros insistirán en la necesidad de cambio)

Tras ésta situación se dan opiniones una tras otra, como si no se debieran permitir más silencios; sin embargo, no logran dar una respuesta directa a una pregunta lanzada por la coordinadora. Poco a poco vuelven a hablar de si mismos, de sus experiencias y sus sentimientos en la relación con la familia y en particular, con sus hijos. Concluyen que les falta conocimiento de las personas cercanas y de los elementos necesarios para realmente conocerlas: tiempo, comunicación, actividades comunes e incluso estudios que los preparen o los formen para atender y a su vez formar a sus hijos.

10a. sesión Tema: Nuestros planes.

Objetivos: - Integrar el desarrollo del grupo mediante su historia y el recuento de sus propuestas y soluciones.

- Que los padres sientan la importancia que tiene el conocerse a si mismos para aceptar cambios que beneficien a su familia y al grupo social en el que se desenvuelven.

Dinámica: - La caja de regalos

Material: - Tarjetas blancas, plumas, cajas de cartón pequeñas (una para cada participante).

Resumen: A esta última sesión asisten 11 de las 12 familias que finalmente conformaron el grupo. El primer paso consiste en la narración de la historia grupal, marcando los momentos más relevantes en las vivencias y conceptos vertidos al interior del grupo; ésta narración corre a cargo del observador, tras la cual vuelve a su posición silenciosa. Al llegar su momento para expresar los regalos que se otorgan unos a otros, los integrantes muestran

un actitud abierta, casi eufórica. Expresan sentimientos positivos hacia todos los miembros, incluyendo al equipo coordinador. También señalan algunos aspectos negativos que no son tomados como crítica por aquellos hacia quienes se dirigen, sino más bien como consejo. No hay aparente molestia entre ellos:

Geo (sobre una de las notas recibidas) "¡ Alguien me puso periquito !" (por sus constantes intervenciones)

Ale: "¡ Yo !" (riendo, como si hubiese hecho una travesura)

Geo: "¡ Y además agregó 'curso amansalocos' !" (risas) Mi esposo me dijo que allá (CAPEP) hay muchos psicópatas" (se inician nuevas bromas al respecto)

Demandan la integración del observador a esta descarga de sentimientos y opiniones mencionando que él es la conciencia y que debía encontrarse negra por ser la de todos; continuando con el plan señalado de antemano, éste participa consolidando algunas de las devoluciones ya vertidas por la coordinadora y asentando los aspectos positivos del grupo. En este intercambio los integrantes también expresan el dolor, disgusto y miedo (angustia) que ha provocado el conocimiento de sí mismos

Ale: "... todo fue positivo, pero la conciencia no me hace sentir bien. Aún no siento que pueda cambiar todo, pero la conciencia me permite iniciarlo"

Jorge: "Sí, la culpa es por darnos cuenta de los errores...consciencia con cambio es mejor que inconsciencia sin cambio "

Al mismo tiempo se muestran convencidos de la necesidad de un cambio que algunos ya han iniciado:

Margarita: "¡Para mí fue muy bueno!... fue muy provechoso darme cuenta de que yo andaba mal. Ahora ya no grito, ya no les pego (a sus hijos)"

Geo: "Y ¿cómo le haces?, porque yo sí me enojo"

Margarita: "¡No es fácil!, se desespera uno, pero optas por salirte (de la casa) antes de agredirlo".

Tp.: (hacia el grupo) "¿Que es fácil?"

Grupo: "¡Nadal!"

La valoración general de los integrantes hacia si mismos, hacia los demás participantes y hacia el programa y coordinadores es positiva, aunque quizá no exenta de idealización. En esta valoración, y como corolario a su esfuerzo, existe la certeza de haber iniciado el proceso de cambio:

Tp.: "Finalmente, les pedimos llenar un cuestionario que nos ayudará a mejorar el programa".

Geo.: "Y si lo mejoran, ¿nos van a invitar?".

Tp.: "Tal vez sí".

Geo.: "¡Pero como asesores! (risas del grupo). Sí, ¡me costo tanto trabajo, que ahora sí puedo!".

Al final buscan consumir tiempo con preguntas y opiniones, no se quieren ir, pero cierran al despedirse de los coordinadores estrechándoles la mano y dirigiéndose hacia ellos por su nombre.

6.1 Resumen de una sesión

Para ilustrar la forma de trabajar con el programa de grupos dinámicos de orientación a padres, se transcribe la sesión 6a. de manera íntegra por ser esta una de las sesiones en la que se introdujeron modificaciones. En ella se puede apreciar no sólo el movimiento grupal y la coordinación e intervenciones de los especialistas, sino también lo adecuado que resultaron ser las dinámicas alternativas que se utilizaron para promover el posterior trabajo reflexivo de los padres.

Anteriormente se consignaron los objetivos particulares y material propios de esta sesión, por esta razón, solo mencionaré que la dinámica original consistía en la representación, por parte de los padres de familia, de las características de cada estilo de padres; esta dinámica es idéntica a la de la 5a. sesión. El análisis que nos llevó a tomar esta decisión se detalla en el siguiente capítulo.

6a. sesión.

Tema: Estilos de padres.

Sobreprotector, protector y consentidor.

Tras los habituales saludos la sesión da principio con la lista de asistencia. Sin mayores preámbulos (los padres, para esta sesión, ya se encuentran familiarizados a esta forma de trabajo) se inicia la dinámica.

Tp: "Vamos a comenzar el trabajo repartiendo unos dulces" (se reparten caramelos envueltos en papel de china de 2 colores diferentes).

Geo: "¡Mejor hubieran sido unos chamoy!"

Ale: "¡O unas tostaditas!" (los integrantes ríen).

Tp: "Bien, estos nos van a ayudar a formar dos equipos. Nos vamos a poner en dos hileras, frente a frente, los de color rojo de este lado (indica) y los de amarillo de este. (Se forman dos hileras dejando un corredor entre ambas). Ahora fíjense bien: en el respaldo de una silla hay una tarjeta pegada. ¡busquenla! (Inician rápidamente y con cierta algarabía a buscarla. Un padre la encuentra en su silla con lo que comienzan las bromas sobre que haya ganado un premio. La tp le pide pase con ella al centro de los equipos)

Tp: "No, (en respuesta a las bromas) vamos a jugar un juego que se llamará 'el rey pide'. Aquí Alberto va a ser el rey."

Carmen: (En voz baja, pero audible) "¡Luis Miguel!" (El grupo ríe).

Tp: "...y se va a sentar aquí. Como es el rey, él les va a pedir lo que él quiera, pueden ser prendas, objetos, etc. El equipo que entregue primero lo que pide va a ganar puntos y después de un tiempo, cuando diga '¡ya!', se acabó y gana el que tenga más puntos. ¿Quedo claro?"

(Alberto, sentado entre ambos equipos, se sonroja y finge una sonrisa maliciosa ante la explicación de su papel).

Tp: "Bien, ¡pueden comenzar!"

Alberto: (Hacia la tp) "¿Se vale pedir lo que sea?, ¿qué hago?"

Tp: "Lo que quiera; puede empezar diciendo 'el rey pide esto' y ya el grupo se lo tendrá que dar" (Los participantes se han mantenido expectantes ante esta explicación. Alberto comienza a pedir diversos objetos que incluyen: un zapato blanco, un llavero, algo

rojo, un arete, un espejo, etc., hasta sumar 14 objetos. Para hacerlos llegar a él se pasan de mano en mano en forma rápida o bien, quien encuentra lo pedido entre sus prendas o artículos personales los busca o se despoja de ellos a toda prisa, muchas veces ayudado por sus compañeros. Todos los integrantes ríen durante la acción).

Al marcar el fin del tiempo preguntan quién ganó, la tp responde que el equipo amarillo y éste lanza vivas.

Mientras se desarrollaba esta actividad, el equipo coordinador coloca dos etiquetas en el respaldo de igual número de sillas, evitando en lo posible que se percaten del movimiento.

Tp.: "¡Muy bien! Ahora devuelva todo (hacia Alberto). Vamos a hacer otra actividad; primero se van a numerar uno y dos (lo hacen). Ahora los número uno se pasan de este lado y los dos de este otro (se mezclan y toman asiento nuevamente). Este es el equipo número 1 y éste el número 2 (el equipo 1 ha quedado conformado por un varón y cuatro mujeres), el 2 por un varón y cinco mujeres); cada uno de los equipos va a tener una persona a quien van a proteger en una carrera que van a realizar (el grupo se mantiene expectante). Para saber quien es esa persona, miren en el respaldo de sus sillas y el que tenga una etiquetita, ése va a ser. (En el equipo 1 el 'protegido' será un padre joven de nombre Gabriel y en el equipo 2, curiosamente, lo será su esposa de nombre Verónica).

Tp.: "Ahora hay que despejar este espacio que va a ser la pista de carreras. (Los equipos colocan las sillas junto a las paredes). ¿Que equipo quiere comenzar?"

(Varios proponen, a manera de broma, al equipo contrario al que pertenecen. Deciden hacerlo por número ordinal, empezando el 1 con la carrera).

Tp.: "Bueno, la carrera va a comenzar aquí, deben llegar a tocar la pared opuesta (señala).

Ana Ma.: "¿Todos?"

Alberto.: "¡Qué fácil!"

Tp.: "Sí, pero hay unas reglas que deben seguir. Primero le voy a pedir a Gabriel que venga conmigo un momento. (Lo separa del equipo).

Geo.: "¡Lo va a malaconsejar!"

Carmen: "¡Oiga! (a la tp.) ¿qué le va a decir?".

(La tp., en voz baja, da a Gabriel la instrucción de dejarse llevar, de no hacer nada por ayudar a su equipo a llegar a la meta, de no moverse).

Tp.: "Ustedes (hacia el resto del equipo 1) van a hacer llegar a su protegido a la meta, mientras que ustedes (equipo 2) van a hacer todo lo posible por evitar que lo logren. El equipo que gane va a ser el que lleve a su protegido a la meta y en el menor tiempo posible".

(Los equipos se colocan frente a frente y comienzan a lanzarse, en broma, advertencias de que no pasaran. Al señalar el inicio de la carrera *todo* el equipo 1, incluido Gabriel, comienzan a caminar. El equipo termina el recorrido con cierta facilidad a pesar de los enormes esfuerzos del equipo 2. Toda la actividad se desarrolla en medio de gritos, risas y forcejeos).

Desde su posición de espectadores, el equipo coordinador comenta entre sí que la consigna dada al "protegido" no se siguió como se esperaba, lo cual podría influir llevando la posterior discusión en otra dirección. Por esta razón, se decide que el observador, además de explicar la consigna al "protegido" del equipo 2, funcione como "satélite" del mismo, sugiriéndole al oído o indicándole la actitud que debe tomar para su papel.

(En medio de risas y jadeos los integrantes piden un "ratito" para respirar y alistarse; este dura menos de 30 segundos, decidido por ellos, y se colocan en posición para la 2a. carrera. Ahora colocan a Verónica, la "protegida" al centro y un paso detrás del resto, el cual se coloca formando una barrera entre ella y sus contrincantes).

Tp.: "¿Listos? (Verónica voltea a ver con una sonrisa tímida al equipo coordinador). ¡Comiencen!".

(La barrera avanza a toda velocidad sobre el equipo 1, intentando repetir lo que hizo éste, pero sin percatarse de que Verónica, a diferencia de Gabriel, se ha quedado inmóvil. Al llegar a la pared opuesta comienzan a dar gritos de triunfo pero a carcajada abierta se dan cuenta de lo que ocurre; preguntan entonces a Verónica el por qué se quedó parada, acompañando la pregunta con su regreso hacia ella y comienzan a animarla a avanzar, primero con palabras, mientras ellos detienen al equipo 1. Al iniciar por sí sola a caminar, el

observador se acerca a su oído y le pide que no los ayude. Ante esto la toman con la mano, se colocan a su alrededor y comienzan a avanzar llevándola, paso a paso, hasta el extremo opuesto del salón. En esta ocasión, y a pesar de ser menos numeroso el equipo 1, la tarea se vuelve difícil. Finalmente, y cuando ya están cerca de su meta, Gabriel levanta en brazos a su esposa y la regresa al inicio. Hay gritos de ¡no se vale!, ¡abusivo!, ¡claro, como es su esposa!, etc. No concluyen la tarea.)

Breves momentos después de iniciada la labor del equipo 2 ingresa Jorge, esposo de una de las integrantes del equipo 1. Por esta razón no se le integra a la actividad y permanece contemplando la acción.

(Poco a poco recuperan el aliento y toman asiento. Continúan bromeando sobre los empujones, jalones, pisotones y otras acciones que usaron en la dinámica).

Tp.: "Vamos a hacer una última actividad. Les vamos a repartir unos papelitos (doblados). Cada papelito tiene una figura (sellos) y ustedes van a buscar a la persona que tenga una figura igual. Esa va a ser su pareja."

Con la inserción de Jorge quedan conformadas 7 parejas. Una queda conformada por Jorge y Alberto, dos personalidades muy diferentes.

Tp.: "La tarea va a ser la siguiente: un miembro de la pareja se va a vendar los ojos y el otro lo va guiar, pero no aquí (salón) sino por todo el patio del plantel, como si fuera su lazarillo". (Alguien, a quien no pudimos ubicar, dice: "¡A desquitarse!". El grupo ríe.)

Tp.: "¡Fijense bien!, su compañero no ve, así que deben conducirlo bien."

Loana: "¿De la mano?". (Se escuchan murmullos y risas en voz baja, maliciosas).

Tp.: "Como quieran acomodarse. Pasado un tiempo voy a sonar un silbato y los papeles cambian: el que le hizo de lazarillo se venda los ojos y el otro lo guía. ¿Quedó claro?"

(Se vendan dentro del salón y de ahí son conducidos por sus respectivos lazarillos al exterior. Una vez afuera se desplazan por todos los jardines, corredores y espacios abiertos, incluso por la parte trasera de los salones. Al menos 5 de las 7 parejas logran avanzar en forma continua. En las dos restantes se aprecia poca comunicación verbal, por lo que con frecuencia tienen contratiempos. Al invertirse los papeles la situación para las 7 parejas es

más equilibrada y transcurre con nerviosismo por parte de los guiados, pero con pocos percances. Se da el último silbatazo para volver al salón e iniciar el momento de discusión. Hay cierto alboroto al ingresar al salón y comentar los pequeños accidentes ocurridos y el reclamo de que las indicaciones de los lazarillos no siempre fueron precisas)

Tp: "Vamos a iniciar el momento de reflexión en los juegos que realizaron estuvimos manejando tres estilos de padres: les recuerdo que comenten para todo el grupo".

Carmen: "Yo en este juego (lazarillo) senti mucha protección, mucho apoyo. Si senti miedo, pero tambien el apoyo de un padre".

Ale: "De los tres juegos entendí que en cuanto a los papas que son muy protectores, que le dan todo a sus hijos. No es bueno dar todo, más bien hay que dar soluciones. Pensé que es bueno lo que hicieron conmigo de niña; no me lo dieron todo, sino al contrario...me pasaron muchas cosas y el que me... que hubiera tenido que arreglármelas me ha ayudado a pasar muchas situaciones. En el 'rey pide', todo lo que pedía luego luego se lo daban en vez de que el las buscara si las quería. en el de proteger. hay que a veces dejarlos solos, por ejemplo, acabo de inscribirlos (a sus hijos) en natación y su maestro me ha dicho, yo no puedo estar con ellos, tienen que aprender solos. en el otro (juego, lazarillo), bueno, que no todo camino es dulzura, hay baches, obstáculos que te van haciendo resolver muchas situaciones".

Ana Ma.: "Senti que tambien podemos jugar con nuestros hijos. Son como las 'coleadas', mis hijos me decian vamos a jugar, pero estaban muy chiquitos y me daba miedo, pero ahora si jugamos, ¡claro, no tan fuerte!, y al final yo soy la que se cae! (risas).. Pensé de dedicarles un tiempo a los hijos, no nada mas al quehacer".

Geo: "Yo traigo un hijo (a CAPEP). Ser hijo, ¡eso es fácil!, tienen a la mamá en la boca. ¡Mamá esto, mamá lo otro!...¡a veces uno se desespera!. Aunque mi hijo es independiente porque no todo le hago. Siento que así lo tengo atendido...es parte de su maduración que él haga algo. ¡Yo si fui así! (atenida)...yo tenía nana y ¡que yo no parpadeara porque ya tenía a la nana!. Cuando me dejaron solita (hacer cosas) me sentía muy mal. ¡Ni peinarme siquiera podía!. ¡Eso no está bien!".

(Silencio de 2.40 minutos Después de mirar a Geo y dedicarle leves sonrisas de asentimiento y comprensión, los participantes desvían sus miradas, pensando).

Durante este lapso aprovecho para pasarle una nota a la coordinadora (tp.) sugiriéndole que pregunte por lo que sintieron en cada uno de los papeles adoptados; si les gustó o por el contrario, les desagradó

(Al final de este tiempo reinicia Jorge).

Jorge: "Sentí la necesidad de guiar a los niños, de irles abriendo los ojos poco a poco. Si hay que dirigirlos, pero también irles explicando por qué son las cosas, hay que irles dando la oportunidad"

Tp.: "Y, ¿qué sintieron en cada uno de los juegos?, ¿qué sintieron, por ejemplo, cuando iban vendados?"

Margarita: "Yo, por ejemplo, cuando iba vendada, como dice Carmen, sentí miedo pero también la seguridad al ir de la mano de alguien que me iba diciendo ¡cuidado, aquí hay un escalón!, ¡aquí hay un hoyo!, y así".

Alberto: "¡Me da mucha pena!" (Se escuchan algunas risas).

Carmen: "¡Pues quítese la pena!".

Tp.: "¿Le gustó pedir?"

Alberto: "¡Siempre pido!". (El grupo ríe).

Tp.: "¿Los protegidos?"

Verónica: "¡Se siente feo!, nuestro trabajo era no hacer nada".

Tp.: "¿Le gustó ese papel?"

Verónica: "No veía a los demás queriendo avanzar y yo no más viendo".

Margarita: "¡Es muy adolorido! (refiriéndose a su papel de protector)".

Tp.: (Siguiendo lo iniciado por Margarita) "¡Es cierto! ¿Y los que protegían?"

Ana Ma.: "Una desesperación de no poder protegerlos más. Así creo que me siento ante mi hijo cuando siento que no lo puedo proteger más".

Tp.: "¿Alguien evocó algo de su vida pasada?"

(Silencio breve).

Ana Ma.: "Yo creo que nos volvimos otra vez niños. Siento que nadie puso resistencia. Volvimos a la infancia, a los juegos, todos nos dejamos llevar. Todos evocamos la niñez".

Tp.: "Y... ¿qué sintieron?"

Geo.: "¡Muy bonito!".

Ana Ma.: "De dejar la casa".

Geo.: "Al jugar al protegido me sentí como mamá muy protectora. Pero luego me di cuenta de que me adelantaba ¡y dejaba a mi protegido! (risas); pero creo que yo soy así. A mis hijos los protejo, los obligo a ser responsables... pero cualquiera que se meta con mis hijos ¡se echa una tarántula encima!. (Argumenta que todos los niños pelean o se meten en problemas, tanto con vecinos como en la escuela). Si pueden salir (del problema) los dejo, pero si es una agresión ¡yo me pongo, caiga quien caiga! (Aquí hace referencia a maestras o familiares que tengan relación con sus hijos y a los que, al inicio de las sesiones, los padres señalaban como responsables de los problemas de los últimos)".

Ana Ma.: "Ahorita que dijo que avanzó y dejó a su protegido me acordé que hubo una changuita que tenía dos changuitos y que protegía más a uno que a otro de sus hijos. Un día hubo un incendio en la selva en la que vivían y quiso proteger al que quería y al otro lo dejó; cargó al que sí quería y cuando iba rápido lo chocó en una piedra y lo mató y sólo quedó vivo al que quería menos. A veces somos así, los cuidamos tanto que les hacemos daño".

Lupita: "Me acuerdo de mi hijo. No lo dejó ir ni a la tienda. El quiere ir con otros (niños), quiere salir a jugar y no lo dejó; me da miedo de que le peguen, que le enseñen cosas feas o que le pase algo. Veo a otras vecinas que dejan a sus hijos ir a comprar o andar en la calle... los dejan. Me pregunto por qué los dejarán. Siento que en la casa lo estoy haciendo muy inútil, no se sabe ni abrochar las agujetas..."

Alberto y Margarita: "¿Y usted no le enseña?"

Lupita: "No, no lo enseñó (Varios integrantes, incluyendo a Loana y Ma. Eugenia que rara vez hablan, hacen un gesto de obviedad como diciendo "¡ahí está la razón!". Aunque Lupita no las mira directamente, parece darse cuenta del movimiento). En las

mañanas también estoy ¡César, apúrate! y él se tarda mucho en vestirse...yo le hago las cosas para que no me cueste trabajo. Está mal, ¿no?. (Voltea a ver a algunos integrantes; algunos sólo sonríen mientras que otros acompañan la sonrisa con un asentimiento de cabeza).

Jorge: "Se comentaba de dejar a los niños (retoma lo que decía Lupita). Hay que ver qué tan bueno es...yo tengo 2 hijos y uno de ellos tuvo problemas en la primaria por andar contando un chiste, pero lo oyó la maestra y le llamo la atención. Cuando nos dijo le explicamos que hay formas de portarse en lugares como la escuela y le dije algunas reglas, pero en si lo que él trataba era de ser amigable. ellos (los niños) aprenden quién sabe de dónde y ese 'yo los dejo' es una irresponsabilidad. Hay que explicarles. Una vez, cuando salimos, nos contó un chiste tonto, de los que aprenden en la escuela. Él quería ser gracioso, ser aceptado. En el momento nosotros no lo corregimos, pero creo que debemos intervenir todo el tiempo. En el ejercicio de guiarte pensé que va a ciegas el niño por donde lo lleves; si lo dejas se agarra de donde se puede y no siempre es lo mejor. Por eso luego le preguntan a otros y no a ti. Si me dedico a los trastes (mira a las mujeres) y no sé lo que ve en televisión o se lo dejo a la señora (el tiene quien cuide a sus hijos) y no sabemos ni lo que aprende, ¿cómo nos vamos a comunicar con ellos?, ¿cómo los vamos a entender?, ¿qué les podemos guiar?. Por ejemplo, el chiste por el que tuvo problemas o el que nos contó en el coche, ¡no sabía ni lo que decía!, pero él se reía. solo quería ser gracioso. Y como de niños todo se copian, al rato su hermano más chico (se refiere al atendido en CAPEP) ya lo estaba contando. Entonces yo hablé con él y le explique lo que significaba el chiste y por qué no debía andar contándolo; luego él se lo dijo a su hermano y además ¡le dictó su fórmula de ser bueno en la escuela!, era lo que yo le había dicho...(algunos le preguntan cuál es). Bueno, ¡él la acomodó a su entender!, pero son algunos pasos simples: saludar a la maestra, no pararse cuando sale, apurarse en los trabajos en el salón, jugar nada más en el recreo y cumplir con su tarea. No le decimos que se junte con otros niños, pero si que se dé cuenta de lo que dicen; miren, el chiste era. (cuenta el chiste un poco rapido, éste es en doble sentido por lo que al terminar lo explica. Los integrantes sonríen, pero al parecer más por compromiso que por causarles gracia). Hay que hacer que el niño entienda y no dar oportunidad de que se agarre quien sabe de dónde".

(Silencio breve).

Lupita: "Lo que pasa es que a su edad les llama la atención andar contando cosas que a uno no le acusan gracia, pero a ellos les causa risa. A mí mi hijo también me cuenta chistes ¡y se echa unas carcajadas!, pero yo no se la hallo (la gracia)".

Geo: "Lo importante es explicarles. Por ejemplo, los *paguer rangers* (powers rangers)... no siempre los consejos que ellos dan son los que los niños tienen que aprender. Yo le digo que lo que pasa ahí no es verdad, que no se puede hacer y él me dice entonces que es como en la pantera rosa, donde se mete a una lavadora y sale volando y cosas así... yo lo veo doblado de la risa, pero yo no le hallo lo agradable".

Ale: "Yo creo que nos salimos un poquito del tema. (Algunos asienten). Estábamos hablando de explicarles a los niños porque no los entendemos; yo creo que a ellos les pasa como a uno, nos ven igual que nosotros a ellos. Por ejemplo, luego estamos platicando con otras señoras y nos reímos y ellos no saben de qué. Nos reímos porque ya estamos grandes y ellos no, y cuando quieren saber les decimos otra cosa. Lo que nos hace gracia a nosotros no se las hace a ellos y al revés; creo que todo es de acuerdo a la edad. Por ejemplo, yo perdí de niña 5 pesos que me habían dado para comprara un mandado... ¡me sentía cucaracha!, ¡yno quería ni regresar a la casa!. Ahorita me pongo a pensar que no era mucho, ¡pero de niña sí!; ahora si los viera en el piso ¡a lo mejor ni me agacho por ellos!. Yo creo que todo es en la medida y por eso lo que le pedimos a los niños debe ser de acuerdo a ellos, no a nosotros. Si están en el jardín (de niños) ¡no les podemos pedir que resuelvan trigonometria!...hay que saber qué piensan, qué sienten...¡aún en los niños pueden tomar las cosas diferentes!; lo que para uno es terrible para otro no lo es. Podemos tener las mismas edades pero vemos el problema de diferente magnitud".

Margarita: "A mí me gustan las caricaturas. Mis hijos y yo nos ponemos a ver películas tristes y mi hija y yo lloramos y mi hijo se rie de nosotras. Yo creo que va en gustos. Yo creo que ahora sí veo las caricaturas y me gustan porque como de niña no me dejaron...".

(Queda la frase abierta. El tiempo se ha terminado y para continuar con el orden del programa se iniciará la devolución para revisar, inmediatamente después de ésta, algunos

conceptos y características generales o básicas de los estilos de padres revisados y su efecto en los niños).

Tp.: "Parece ser que el grupo está cayendo a la cuenta de cosas importantes que a lo mejor ya sabían, pero qué bueno que hay apertura para plantearlo aquí y enfrentarlo como grupo... Creo que dentro de lo importante que mencionaron están las dimensiones y la importancia de dar a cada cosa su verdadera dimensión, y así le dan a los niños su verdadero valor sobre cosas como el quehacer... Además, ya que mencionaron las dimensiones, creo que ya se están ubicando en su dimensión de padres; así, hablan de ser guías, orientar a sus hijos y ayudarles a recorrer un camino y de ayudarlos a que no lo hagan solos... Por otra parte, ya somos capaces de reconocer errores y los podemos decir. A veces errores como gritar o desesperarse es porque no queremos la responsabilidad o nos cuesta trabajo aceptar que ahora tenemos que cuidar a otros cuando lo que quisiéramos es que alguien nos cuidara a nosotros o nos dijera qué es lo que tenemos que hacer... Repetimos además la forma como nos trataron de niños. El pasado está presente, pero ya lo pueden confrontar... Hubo un silencio de reflexión y, a diferencia de otros, pudieron darse tiempo de pensar. Eso sólo se logra con confianza y creo que ya se pueden identificar. También ya se dan tiempo de ser niños, cosa que al inicio no hacían; siempre estaban atentos al qué dirán o a hacer el ridículo, pero como niños pueden ver y sentir lo que pasa de otra forma, y así pueden comprender mejor lo que pasa a sus hijos teniendo a estos padres. También ya no preguntan 'estoy bien o estoy mal' como querían que les respondiera al principio. Ahora ustedes mismos se contestan y esas respuestas son capaces de corregir lo que no es adecuado... De las experiencias que han tenido hablan que no hay que tomar sólo lo malo, sino también lo bueno... Creo que el grupo ha estado trabajando bien, ¡los felicito!. Continúen trabajando así, recuerden que en una hora y media lo trabajan aquí, pero lo importante es que se lo lleven a su casa". Hasta aquí corresponde a la devolución.

"Ahora vamos a revisar las características de los 3 estilos de padres que vimos y que, bueno, ustedes ya mencionaron en la discusión y también lo que pasa en los niños".

En hojas bond se encuentran escritas algunas características de los tipos de padres abordados y de sus efectos en la conducta de los niños, mismos que se pegan en el pizarrón.

(Jorge pregunta si podría regresar a copiarlas al finalizar la sesión, o bien, otro día. El grupo se muestra muy interesado en esta información y propone se les faciliten copias de la misma. Se resuelve obtener fotocopias de la misma).

Geo: "Yo hago eso (señala al padre protector), pero lo que pasa es que yo veo que mi hijo me está midiendo porque nada más está atento para bajarme la guardia. Por ejemplo, si le niego algo que a lo mejor no es indispensable, no sé, algún juguete o algo, él me dice que ya hizo lo que tenía que hacer, que ya ha cumplido, entonces ¿cómo le digo que no?. Yo siento que si reconocen (los niños) lo que se les puede dar y si no, buscan como se los den".

(El tiempo de la sesión ha terminado, la tp mira su reloj y algunos padres hacen lo mismo; aún cuando se percatan de la hora no hacen intento alguno por retirarse).

Tp.: "Hemos revisado algunos aspectos importantes en relación a esto. Lo importante es que asuman que los niños están en sus manos y ustedes mismos han dicho que las normas que impongan sean en base a las necesidades del niño. Otro aspecto importante es que en sus discursos hablen de medirse uno al otro, ver quien gana, ¿es una guerra?. Otro punto, y que ustedes también han dicho es que no conocemos a nuestros hijos y por eso no los podemos guiar; parece ser que actuamos en base a que no lo conozco y sólo nos preguntamos por que hace esto o por qué sigue haciendo esto otro; o bien, creemos que los conocemos y nos anticipamos dándoles todo".

Al: "Yo creo que no debemos considerarlo una guerra. No es una guerra la que vamos a tener porque es horrible el tener una lucha constante. Son mis hijos y no voy a estar peleando con ellos. Es como un médico que antes de operar conoce a su paciente... si no los conocemos (a los hijos) lejos de ayudarles o ayudarlos, los perjudicamos".

Jorge: "No es perder contra el niño. Nosotros ya estamos formados; no perdemos nosotros si asumimos un tipo de padre, hacemos perder al niño. Si accedemos a darle todo lo que pide como dice Geo, en realidad le digo al niño 'soy tan bueno que te lo doy'. Ellos se dan cuenta y si algún día no se les da o no se les puede dar, nos lo toman a mal y uno se siente culpable; ¡pero no son ellos, es uno el que provoca todo!"

Tp.: "No podemos ser perfectos. El papel de ser padres es difícil (la mayoría asiente: unos afirmando categóricamente, otros casi con resignación y los menos, como algo

natural), pero ya los tenemos (a los hijos) ¡y no podemos echarnos para atrás! (algunos sonríen). Lo importante es tener reflexión de lo que hacemos, no sentirnos culpables pues, como ya lo decían, sirve para que empecemos a ceder. El tiempo se ha terminado...”

Jorge (interrumpiendo): “Yo le pedía los datos de los papás y los niños. Sería bonito tener un pedazo de hoja que me sirva para recordar en donde estoy y también para buscar las características del niño. Estamos aquí porque nos tratamos de conocer, si nos damos cuenta de como somos, sería importante entonces recordar como somos y tener algo que nos ayude a hacerlo en base a las pláticas. Quisiera que el buen resultado y la buena dirección que está teniendo (se dirige a la coordinadora) tenga frutos”.

Tp : “Nos comprometemos a pasarles una copia de estas características y, bueno, los frutos de este trabajo los verán en base a sus propias acciones. El tiempo ha concluido, nos vemos la próxima semana”

(Los padres se retiran ordenadamente; varios se acercan a agradecer al equipo coordinador y se despiden).

IV. EVALUACION

La naturaleza misma de los datos recabados en la operación del programa permiten su análisis básicamente a partir del marco teórico sustentante. Bajo la óptica de éste, al finalizar cada sesión se analizan los fenómenos grupales ocurridos, los roles adoptados por los integrantes y la posición del grupo hacia la tarea, con respecto a la coordinación, se evalúa ésta en términos de lo adecuado o no que resulten las interpretaciones que se vertieron hacia el interior del grupo y las reacciones que determinados momentos pudieron haber provocado en el equipo.

Este análisis, realizado en principio desde lo grupal, permite evaluar el avance hacia el objetivo general y corregir, en caso de ser necesario, las interpretaciones y conducción del grupo. Las correcciones al programa mismo no están contempladas originalmente por lo que las limitaciones implícitas al seguir un diseño preestablecido, a la recolección de datos (por escrito) y a la posibilidad de corroborar o extender los resultados serán abordadas más ampliamente en el apartado correspondiente a la discusión.

Por el momento, baste precisar que para el análisis por sesión se toma en cuenta tanto lo dicho por los participantes como sus reacciones físicas, siendo considerados ambos aspectos como representativos de su punto de vista sobre el mundo o la parte del mundo acerca de la cual están hablando.

Respetando el orden establecido para la exposición de su resumen, expondré en primer lugar el análisis realizado a cada una de las sesiones, después al programa completo (10 sesiones) y finalmente expondré algunos datos que sirvieran para confirmar, en los niños, los efectos que se reportaban dentro del grupo de padres.

1) Análisis de cada una de las sesiones

1a. sesión

En este primer encuentro es patente la ansiedad que confrontan los integrantes ante la situación grupal. Ello se manifiesta por los intentos de huir (teléfono, bostezos, etc.) y de

ataque hacia lo que pudieran sentir como intromisión o intento de cambiar lo ya establecido, lo que conocen.

Sin embargo, no se hacen manifiestos los sentimientos de molestia y enojo que se infieren en sus discursos y que están dirigidos tanto hacia quienes, dentro del grupo, los "acusan" de ser responsables en parte del problema que tienen sus hijos como hacia los "otros" responsables del mismo. En vez de esto existe la necesidad de identificar al equipo coordinador como el atacante. Dentro de ésta línea se le mide, se le provoca intentando medir su fuerza o minimizarla al grado de anularla. Como producto de ésta provocación el equipo coordinador responde al supuesto básico en 2 momentos: a) al explicar y casi justificar el orden establecido dentro del programa y, b) cuando el observador, asuzado por la angustia del ataque o la necesidad de aceptación responde en lugar de permitir que sea el coordinador quien lo haga. También, dentro de este primer encuentro, se identifica a una integrante como posible líder saboteador pues a través de su confrontación lleva al grupo a las situaciones antes expuestas.

Se establece entonces la necesidad de ajustar la coordinación al marco teórico sustentante, el cual señala la posibilidad de que el equipo coordinador adopte un erróneo liderazgo laissez-faire que no sea benéfico para el grupo. Por otro lado, la reacción inicial de éste último debe contenerse, aún cuando se considere una actitud que hasta cierto punto es "natural" ante una situación nueva. Existe la necesidad grupal de integrar al equipo coordinador como un "igual" no amenazante, pero por lo mismo tampoco conductor. Esta situación se puede resolver marcando la diferencia en el papel que desempeña el equipo con relación a los demás integrantes; de ese modo, mientras se manejen los silencios ocasionales, se delegue la responsabilidad de responder al mismo grupo y se realicen los señalamientos (interpretaciones) pertinentes, se evitará que la función se diluya entre los participantes.

Al margen del análisis anterior, el equipo coordinador revisa sus propias impresiones sobre la actuación tenida frente al grupo y sobre los datos que se enviaron uno a otro durante la sesión. Se concluye que es conveniente el evitar preguntas o respuestas directas que no permitan ambigüedad o libertad en las asociaciones de los padres.

2a. sesión

El grupo se encuentra en la pretarea: aceptan la indicación de explicar su dibujo haciéndolo de manera más bien somera, manteniéndose en el "como si". Es decir, el sólo describir lo realizado representaría para ellos el cumplimiento de la tarea total. Esta actitud se explica por la actitud del equipo coordinador que, a diferencia de la sesión anterior, ofrece menos posibilidades de confrontación, por esta razón, el temor se deposita en el grupo total y ya no sólo en las dos personas al frente. De esta forma se dosifica al máximo la expresión de sentimientos (minimizando la posibilidad de ser conocido, agredido o incomprendido), pero también la capacidad para aceptar los de los demás (evitando la responsabilidad por el otro). Este fenómeno estaría acorde a la actuación dentro del hogar, donde existe poca o nula conciencia del problema de los hijos y de la responsabilidad hacia ellos. Sin embargo, el que hayan regresado a una nueva sesión implicaría también el deseo de mejorar, de hacer algo bien, aunque todavía no se sabe qué o cómo.

Dado que aún no hay una completa identificación con el otro y fenómenos como la afiliación o la pertenencia no pueden ocurrir, por tal motivo los elementos que son comunes entre los integrantes son puestos en realce por la coordinadora durante la sesión.

La actitud mantenida hacia la tarea (reconocer el efecto del pasado) es de evitación por lo que se trata de abordar desde los elementos racionales dejando de lado el sentimiento. Debido a ello el equipo coordinador consideró conveniente, *para este grupo*, continuar la próxima sesión con el tema 4 y retomar a continuación el tema 3 ya que el primero contempla desde su objetivo una posición más reflexiva y emocional hacia uno mismo lo cual, apoyado por la elucidación, podría promover los fenómenos de afiliación y pertenencia disminuyendo con esto la actitud defensiva hacia la tarea (aumentando la confianza en el otro disminuye el temor por mostrarse ante él) Por otro lado el tema 3 puede enlazarse en su objetivo con el trabajo en equipo que requieren las sesiones posteriores y en las cuales la familia se presenta como otro equipo.

No consideramos que en esta sesión se definan roles en el grupo, aunque detrás de varias expresiones se aprecia la necesidad (horizontal y vertical) de aferrarse a lo conocido.

Por lo que respecta a la coordinación: la ansiedad ante el grupo no se manifiesta por responder directamente hacia quienes demandan un consejo práctico, sino que es invertida y representada por las continuas preguntas realizadas por el equipo coordinador, lo cual limita o dirige el momento reflexivo y sirven al propósito del supuesto de ataque-fuga. Se propone un manejo menos directivo y repartir la ansiedad en el grupo (dejándole la responsabilidad de responder o formular preguntas) como un posible motor para la reflexión.

3a. sesión

Hay mayor movilidad en la dinámica (latente) grupal. Tras escuchar el mensaje de la canción se produce una regresión, posición desde la que se muestran dependientes hacia la coordinación por lo que demandan respuestas directas a situaciones concretas; esta posición sirve también, en otro plano, para delegar la responsabilidad de sus acciones. Dado que las peticiones son hechas hacia la coordinación, refleja una repetición de figuras y relaciones paternas. Como continuación de la posición mencionada existe una actitud centrada en sí mismos, sin escuchar al otro (incluyendo al terapeuta) e interrumpiendo la comunicación; desde lo manifiesto se acercan a la narración de su pasado y se detienen, desde lo latente persiste el temor. La afiliación se logra a medias y se ve rezagada por la permanencia en el supuesto de ataque-fuga.

Las interpretaciones siguientes afianzan la afiliación a través de hacer evidentes las similitudes y los temores. Los comentarios posteriores, dirigidos al grupo y no hacia la coordinación, consolidan la identificación.

El equipo coordinador ha dejado de ser persecutorio; la transmisión de mensajes entre ellos se disminuyó a cero en esta ocasión. Tanto la ansiedad grupal como la del equipo se va disminuyendo. Contratransferencialmente se sintió el deseo de guiar; la necesidad se retrasó en su acción y se pudo analizar al concluir la sesión.

A pesar de que la identificación ocurrida se considera en primer grado, permitió "asomarse" a la tarea, aún cuando se continúe en el "como si".

4a. sesión

El momento de confusión ocurrido es rescatado y, en alguna forma utilizado para la movilización de los padres. Se considera que en esta sesión logran abordar la tarea tanto en el momento dinámico como en el reflexivo. Durante el primero se encuentran en una situación regresiva que deja abierta su dimensión vertical, tanto en la forma de reaccionar frente al equipo (reflejo de su cotidianidad) como en las emociones que predominan durante el resto de la sesión de las cuales la angustia y el temor serán las más evidentes. Se observan actitudes transferenciales hacia figuras paterno-protectoras (por ejemplo la coordinadora, a quien se demanda límite a sus acciones, explicación de sus propósitos y contención de sus emociones) o hacia figuras paternas-amenazantes (como serían los padres varones que "gozan" de respeto-temor por parte del resto del grupo y ante los cuales se guarda silencio).

Ahora bien, en la necesidad de la figura paterna positiva el grupo pretende "congraciarse" con la misma a través de dar ideas adecuadas a la prueba, esto explicaría la constante anticipación de lo que la coordinadora "quería" lograr con el ejercicio y con lo que "esperaba" que respondieran. Esta actitud, que también está al servicio de la resistencia, se diluye poco a poco cuando la coordinadora refiere esta demanda al grupo en su totalidad. Enfrentados a sí mismos lo que a continuación se viene son opiniones genuinas de cada uno acerca de su personalidad, su actuación dentro del grupo y dentro de una familia, narraciones que van acompañadas de conductas que denotan sus emociones: risas nerviosas-angustia, miradas esquivas-temor, etc. Es decir, abordan la tarea.

Si bien las emociones se siguen presentando graduadas, su expresión es más patente en esta sesión. El mismo grupo reconoce que en las anteriores hubieran querido participar más pero no se atrevían. Entonces deducimos que existen emociones que quedaron "abiertas", pero no expresadas. Una de ellas (y que nos comienza a llamar la atención) podría ser la relacionada a la actitud que el grupo mantiene hacia los dos varones que mencionamos con anterioridad. Podría tratarse, como ya informamos, de una situación transferencial que parte de la dimensión (o ECRO) vertical de algún participante, pero que al ser compartido implicaría una dimensión (o ECRO) horizontal.

En el análisis de las acciones se detecta cierta resistencia a reiniciar las sesiones después de que en las 3 ocasiones anteriores la tarea no fue abordada. Esto provoca una renuencia a revisar el material de la dinámica antes de iniciar la sesión y considerarlo completo, siendo esta la causa de la confusión ocurrida. Sin embargo, el breve percance deja entrever también la capacidad para manejar la angustia y la "plasticidad" para resolver una contingencia no prevista y continuar la sesión. De manera similar a lo ocurrido en el grupo, el equipo coordinador comienza a analizar con más detenimiento estas emociones.

5a. sesión

Para esta sesión falta 3 integrantes, de los cuales resulta significativa la ausencia de 2 (ambas mujeres) que en las últimas sesiones habían jugado roles más definidos y significativos en diferentes momentos, entre ellos: portavoz (denunciando su experiencia y poniendo en evidencia al grupo), líder saboteador (al confrontar en un inicio a la coordinadora y oponerse a la tarea), y ocasionalmente al líder positivo (sobre todo al tratarse de mujeres que aparentemente muestran ideas claras de lo que buscan y que persiguen un objetivo). Hipotéticamente consideramos que las recientes movilizaciones del grupo hacia la tarea les haya resultado amenazante pues les confronta tanto con su pasado como con su actitud presente.

A pesar de estas ausencias, y quizá gracias a la inasistencia del tercero (uno de los padres de aspecto y actitud "demasiado" varonil), el grupo continúa la expresión de emociones, mismas que logra contener o aliviar por sí mismo; esto sería un denominador de la incipiente pertenencia, de la cooperación y la pertinencia, ya que a partir de que una madre rompe en llanto (situación facilitada por la ausencia de su esposo) se hace manifiesta la falta de confianza que permanecía latente ante una imagen amenazante por aparecer muy estricta y poco dispuesta al cambio. Curiosamente el otro varón, que comparte las características descritas, no participa en esta sesión y permanece más bien expectante (quizá temiendo la agresión por perder su "apoyo" en un igual). Así, en esta ocasión los roles jugados serían el de portavoz por parte de la madre mencionada y el de

chivo expiatorio (no presente) por parte de su esposo cuya presencia impedía continuar con la tarea.

Este marco emocional valida las opiniones y reflexiones que expresan acerca de las actitudes castigantes o punitivas (algunas incluso castrantes) que adoptan hacia sus hijos.

La coordinación permite mas silencios, lo cual aumenta la angustia grupal; esta no es resuelta por el equipo, sino que es referida al grupo mismo ayudando asi la ocurrencia de los fenómenos y procesos ya descritos. Las intervenciones del equipo son menos frecuentes y sólo en una ocasión parecen dirigir la respuesta grupal. En términos generales se ha avanzado hacia el objetivo

Al llegar a este punto nos interesa mantener, desde lo manifiesto, cierto nivel de expectación sobre las actividades a realizar ya que, como hemos detectado en el desarrollo de este grupo (y de otros grupos), la suspicacia por anticipar o adivinar lo que se pretende con cada juego representa un elemento importante para que la resistencia se presente. Por este motivo hemos decidido sustituir la dinámica propuesta por el programa para la siguiente sesión por juegos que permitan vivenciar las actitudes que pretende el objetivo.

6a. sesión

Las personas ausentes la semana pasada dan su explicación de la misma al observador del equipo. Esto podría deberse al hecho de que representa una figura paterna o superyoica (sentido del deber) a partir del hecho mismo de observar, lo cual desde la fantasía equivaldría al papel de juzgar o evaluar. En un nivel de verticalidad podría entenderse que, por el hecho de ser varón, se tratara de la figura más importante de la pareja coordinadora, en este mismo sentido y en particular para una de las personas mencionadas, se interpreta como una actitud de repetición de roles (aunque en apariencia represente lo contrario) o de oposición a su propia imagen de mujer autosuficiente proyectada en la coordinadora. Finalmente, y siguiendo la línea de la interpretación,

representaría el intento de minimizar el papel de la coordinadora a favor de la figura que se está buscando: masculina-paterna.

Sin afán de dejar de lado el aspecto grupal, nos llama la atención la relación complementaria que parece establecerse entre la persona mencionada y el varón "dominante" que continúa asistiendo al grupo. Este último trata de tomar distancia usurpando el lugar de la coordinadora, de esta forma ingresa lo *suficientemente* tarde para evitar participar en la dinámica. A través de sus siguientes reflexiones, casi directas hacia algunas personas, intentarán sabotear la tarea, pues de esa forma evita la confrontación grupal con lo latente.

A pesar de lo anterior, la tarea logra ser abordada; a través de las reflexiones y los sentimientos que las acompañan se aprecia el reconocimiento de sí mismos en los otros, aún de los aspectos negativos, tal como lo expresan las miradas y sonrisas de asentimiento-identificación que ocurren.

Existe pertenencia pero además existe la pronunciación a favor de un cambio, primero sin sentido, difuso, y poco a poco estructurado por ellos mismos. Hay cooperación y pertinencia, dejando poco espacio a la pretarea. Las resistencias más comúnmente utilizadas por este grupo (traer bebés, responder al teléfono celular) son dejadas de lado. Hay avance.

Si bien la evolución no se aprecia uniforme para cada uno de los integrantes, ésta existe, tanto diacrónica como sincrónicamente.

A un nivel manifiesto parece ser cada vez más significativa para este grupo la permanencia y repetición de roles y valores tradicionales referentes al género sexual, lo cual determinaría varias de las actitudes adoptadas hacia la tarea. Por esta razón el equipo coordinador se plantea la conveniencia de introducir el tema al desarrollo que se va presentando.

Por otra parte, la participación de la coordinación fue un poco más continua en respuesta al tiempo que exigen las tres actividades y la sensación compartida por ambos terapeutas de que existen muchos elementos importantes que pudiesen quedar desligados

al proceso grupal si no fueran abordados en la sesión. (Creo conveniente aclarar que el tiempo invertido en las actividades es similar al empleado por las dinámicas originales).

Tanto el grupo, en consenso general, como el equipo coordinador consideran los objetivos como alcanzados o logrados, lo cual confirma la efectividad de las actividades alternativas llevadas a cabo

7a. sesión

Desde el momento dinámico se aprecia la dificultad de los integrantes para "adoptar" (revivir) el papel de ser excluido. Esta renuencia parte de sus historias personales que, como ya habíamos visto, tienen como puntos comunes la carencia afectiva, la falta de demostraciones de interés, etc. Como respuesta a esto, y quizá en concordancia a un nivel de identificación o de amplia empatía con el otro, en los subgrupos formados se evita poner en evidencia que se puede ignorar al otro o se puede ser ignorado. Predomina la ansiedad y la angustia por lo que la percepción del tiempo parece indicar que éste es muy largo, se desea el fin. La dinámica resulta impactante y ello se confirma cuando sobre ella gira la mayor parte del momento reflexivo.

Pero a pesar del tiempo invertido, en los discursos se aprecia un tinte racional, con poca emergencia de emociones

Siendo difícil (y amenazante) el tomar conciencia de estar siendo ignorados no es posible apreciar su contraparte: el ignorar. Esta condición puede haber sido facilitada por la dinámica que siguió, en la cual se identifican con sus propias imágenes paternas (identificación con el agresor) y desde esa posición tratan de justificarse avalando su actitud de autoridad como defensa ante la incapacidad de cambiar o ante una "intrusión" emotiva de parte de sus hijos. Resulta claro, entonces, la dificultad para ser compañeros de éstos últimos; existe temor a la intimidad, al acercamiento, a modos de relacionarse que no se vivieron.

Junto con lo anterior, discursos como "nos anulan cuando intervienen", "no les hacemos caso, pero ello tampoco a nosotros", indican una regresión en la que existe una competencia por la atención familiar o externa (terapeutas en este caso) en donde lo que

se disputa es la atención misma, por lo tanto, demandan de la coordinación la atención que antes, en otro periodo de la vida, se les ha negado. La regresión también les hace buscar el dejar su responsabilidad a otro, esto se facilita para un subgrupo en el que un varón es el que decide o guía, siendo mujeres las que actúan. De la misma manera es este varón quien defiende la actitud de autoridad. Existe un repetición de roles tradicionales que sirven a los propósitos mencionados.

Las devoluciones hacen que el grupo retome su desarrollo como tal (rompiendo la "regresión") etapa en la que los fenómenos ocurridos los han llevado a proponer cambios tras identificarse como individuos y como integrantes de un grupo, es decir, donde han tomado la tarea y han iniciado un proyecto.

En ese sentido se esclarecen aspectos importantes como la necesidad de sentirse o "ser" niño para poder ser padres, el temor que se tiene ante el cambio y la dificultad que éste origina para trabajar en equipo.

En forma poco consistente se abordó la tarea, fluctuando con insistencia a la pretarea, pero manteniéndose la pertenencia.

Al examinar el desarrollo grupal se decide abordar la constante repetición en la adopción de roles sexuales tradicionales. El equipo coordinador decide sustituir la dinámica siguiente por una relacionada con este aspecto. Su objetivo (en lo latente) buscará la conciencia no solo de su repetición continua sino también de su influencia en la actitud tomada en la educación de los hijos.

Conscientes de lo importante que resultaría este cambio para el programa se revisó la octava sesión, y a la luz de las experiencias propias (dentro del curso-taller de entrenamiento y en el trabajo anterior con otros grupos) y ajenas, en este caso de otros equipos de coordinación encontramos:

- Que el tema "Ordenar, ¿para qué?" es el que resulta más confuso en sus propósitos y menos "movilizante" en su dinámica (dar órdenes a otro miembro del grupo). Esta observación-sensación ha sido compartida por el equipo y por los coordinadores en experiencias anteriores.

- Que desde la propuesta teórica que sustenta al programa el valor de las dinámicas reside en ser estímulo que promueva la tarea grupal. En ese sentido lo importante es la consecución de objetivos más que la dinámica misma.

Por otro lado, se analizó la posible intervención de elementos personales para tomar esta decisión, pues resultaba "tentador" pensar a primera vista que la tipificación de roles fuera un tema que inquietara al equipo coordinador por ser mixto, pero sobre todo por tratarse de una mujer quien coordinara y fuera esta la primera ocasión en que el observador, varón, realizara su relatoria como apoyo a una mujer. Esta condición fue descartada pues si bien durante el análisis de las sesiones se presentan algunos desacuerdos, o se hacían señalamientos hacia la actuación de uno u otro, éstos no fueron más frecuentes o enconados que dentro de un equipo del mismo sexo; por otro lado, la diferente formación teórica de los integrantes, y no su género, llevaban a las situaciones descritas las cuales, lejos de ser punto de quiebra resultaron ser enriquecedoras para ambas partes.

8a. sesión

En esta sesión el grupo se mantiene largo tiempo en la pretarea y sólo por momentos, hacia el final, abordan la tarea aunque no sin dificultad. Esto puede deberse, en lo manifiesto, a la naturaleza misma de las dinámicas: la primera solicita directamente su razón y la segunda incita una regresión con carga emocional significativa. Veámoslo por partes.

Durante la primera dinámica actúan abierta e inconscientemente los roles tradicionales, situación que se ve favorecida en un equipo por la presencia de una imagen transferencial a quien se le ubica como padre; el otro equipo, con roles menos estereotipados, reparte "razonablemente" las características asignadas. Estas acciones no son traídas a la discusión por lo que la coordinadora realiza sus devoluciones de manera indirecta y a partir de lo manifiesto del discurso racional predominante. Este último, a su vez, es resultado del siguiente fenómeno: el globo concretiza su regresión a la infancia; es, por definirlo de algún modo, la representación material de sus temores y carencias. En esta posición se reaviva lo *vertical*, limitando la visión del otro.

Con la indicación de deshacerse de los globos no sólo se rompe la regresión de manera abrupta, sino que también permite elevar sus defensas, de las cuales la más patente es la identificación con la autoridad (actitud superyoica) que evade el sentir y la consciencia emocional. Se adopta nuevamente el "como si" (pretarea) exhibiendo diálogos repetitivos pero también contradictorios. Las breves devoluciones que hacen énfasis en algunas partes de estos discursos permiten que el grupo acepte la continuidad de los estereotipos; la reflexión profunda se abre pequeños espacios y sus propuestas (proyecto) están formuladas con relación a su situación particular, lo cual indica falta de pertenencia, aunque si existe pertinencia.

La influencia de los roles en la educación ha sido vista por todos, tanto por quienes ya la habían considerado ocasionalmente como por quienes la toman en cuenta por primera vez. Las emociones vertidas fueron aceptadas y la ruptura emocional fue resuelta, quizá con cierta tendencia a lo racional, pero apropiada al momento. Los objetivos se logran de manera incompleta pues, como el grupo entero lo afirma (con pertenencia en ese momento), sólo serán comprobados a largo plazo.

9a. sesión

La actitud mostrada pudiera ser resultado de la sesión anterior; el grupo forma una "alianza" a partir de un supuesto de ataque: evaden la reflexión que puede llevar a lo inconsciente, a su inconsciente. Por ello resulta muy "conveniente" el cambio de día, lo cual permite a casi la mitad del grupo no asistir (fuga). No obstante poco a poco se da paso a la tarea al caer en cuenta de que no pueden responder positivamente a las interrogantes que la coordinadora vierte al interior del grupo. Es entonces que a través de una portavoz se empiezan a proponer alternativas sobre lo que el grupo puede lograr, partiendo de lo alcanzado a través de las sesiones; dichas alternativas conforman un proyecto que conjuga lo diacrónico (personal y lo sincrónico grupal). Se les escucha entonces hablar de la preparación ("ser como enciclopedias"), el tiempo de dedicación y la comunicación (real) como elementos que les permitirán formarse y formar a sus hijos.

La sesión ha sido muy confrontante, al retomar eventos de las sesiones pasadas han confirmado sus fallas, pero con menos angustia aceptan al final su papel de padres. Sin embargo, ahora parecen enfrentar el miedo al cambio. Ante esta situación, y dado que no está contemplado en el programa un cierre formal o un seguimiento posterior, se decide aplicar un breve cuestionario en la siguiente sesión y, posteriormente, tener una entrevista con cada familia a fin de que sea ésta quien reevalúe su propio proceso y, en caso de ser necesario, formular sugerencias sobre la conveniencia de continuar este en otro lugar.

10a. sesión

La lectura de la historia grupal confirma la identidad como grupo y busca ser sumario de sus avances. El equipo coordinador supone que las reacciones tan vivamente emocionales son una reacción opuesta a la que cabría esperar hacia una próxima pérdida (tristeza ante el cierre del grupo). A partir de estas buscan una integración total en la que se acepte lo positivo y lo negativo de cada uno, así como también necesitan la certeza de que el observador (consciencia grupal, elemento superyoico de todos) pertenece también al grupo; se fusiona la vivencia y la consciencia, ya no es alguien que está presente pero inaccesible. Representa la posibilidad de auto-observarse y cambiar.

El proyecto se vive de manera ambivalente: existe la sensación de haber logrado un avance importante, pero también con temor pues son conscientes de que el proceso como padres es permanente y posiblemente deban continuarlo solos. Es posiblemente por esta razón que la mayoría acepta con agrado la última entrevista que se les ofrece.

Consideramos que los objetivos generales han sido alcanzados. El grupo total opina en la misma dirección y si bien desde lo manifiesto reconocen que el tiempo compartido dentro del programa no les permitió explorar todo cuanto hubieran querido, reconocen también que parte de esta responsabilidad les corresponde a ellos; en lo latente pareciera ser el reclamo para que el líder los continúe guiando, pero se les permite cerrar su angustia y sus emociones al apuntar el valor de su propio trabajo realizado, dándole una dimensión concreta dentro de un espacio institucional y en un momento personal importante para cada uno de ellos.

La despedida concretiza la aceptación de los coordinadores como iguales, no devaluando su papel, sino como compañeros de un proceso.

2) Resultados finales del programa de orientación

Una vez concluido el programa de orientación dinámica a padres el área de psicología debe consignar un resultado final a cada participante para fines estadísticos de la institución. Pero más allá de los simples números en el programa de orientaciones dinámicas a padres se busca que este resultado tenga correspondencia con los logros de los participantes dentro del mismo. Por esta razón, se consideraron algunos criterios básicos:

- La actuación dentro del grupo de trabajo de cada uno de los participantes, lo cual implica el interés, la participación, la actitud mostrada e incluso la asistencia a las sesiones
- El análisis y evaluación del punto anterior a través de la teoría del grupo operativo la cual considera que se debe alcanzar un objetivo a través de la tarea grupal y se logre proponer un proyecto de acción.
- El desempeño de un papel paterno en el que se tomen en cuenta las características de los niños, además de que se procure una relación con menos pautas de comportamiento inadecuado (agresión física y/o verbal, expresión limitada de afectos positivos, comunicación inadecuada, etc.). Como ya se mencionó, este punto se evalúa a través de los reportes de los mismos padres.

Conviene insistir en el hecho de que, aunque los dos primeros puntos son resumidos en el reporte final de atención la evaluación tanto grupal como individual es constante a lo largo del ciclo de sesiones.

Para representar los resultados se recurre a una nomenclatura basada en el uso de letras. A continuación se exponen los datos referentes a éste grupo.

Alta (A) Se dió de alta a 13 casos (12 familias, hay que recordar a los gemelos).

Se consideró así cuando la familia (padre, madre o ambos):

- Reconoció en sí mismo pautas de comportamiento que resultaban en una inadecuada relación con sus hijos, pareja o familiares

- Participó dentro del grupo buscando razones, explicaciones o emociones que permitieran la comprensión del desempeño de su rol como padre. En ese sentido las verbalizaciones o conductas como movimientos, llanto, miradas, etc. mostradas durante las sesiones debieron ser interpretadas en su momento y apuntar no a una recepción pasiva o a una resistencia irreflexiva, sino a una reflexión vertida hacia su actuación o valores al relacionarse con sus hijos. Los significados obtenidos (lo latente) fueron sustentados posteriormente a través de sus propuestas (proyecto), sus reportes y la entrevista final.
- Reportó sus propios avances, dentro del proyecto personal, a partir de formas de relación social o afectiva que resultaran más adecuadas para su caso personal en comparación con las que estaba acostumbrado a utilizar. Dentro de estos reportes se pueden contar, a manera de ejemplos: el mayor respeto hacia sus hijos, sus opiniones y sus sentimientos; el procurar ser más reflexivos al dar órdenes o al aplicar un premio o un castigo; reconsiderar su propia influencia sobre las conductas que consideraba inadecuadas en su hijo; y de manera muy significativa, el procurar la expresión de emociones y sentimientos positivos a través del contacto físico disminuyendo al mismo tiempo el uso de castigos físicos.
- Expresó una actitud más favorable hacia el problema de su hijo manifestando la comprensión de sus características y la disposición para brindar mayor apoyo y atención al trabajo escolar dentro del hogar.
- Reconoció, al autoevaluarse, haber alcanzado los objetivos marcados dentro del programa, pero también recapacitó (dentro de este grupo, en un solo caso) sobre la conveniencia de continuar su proceso de análisis en otro espacio por haber descubierto procesos personales, de pareja o familiares, paralelos al ejercicio del rol paterno.

Con relación al último punto es necesario precisar que en algunos casos se consideró alta de acuerdo al programa, pero el equipo coordinador la recomendación de continuar el proceso de apoyo sobre algunos aspectos que no se trabajan directamente en este espacio terapéutico. En esta situación se encontraron los dos casos de excepción que se

contemplaron desde el inicio de las sesiones, además de cuatro familias más. De esta manera, la suma total de recomendaciones fue de siete.

Cambio o canalización externa (C): 2 casos.

Dentro de este grupo 2 madres de familia comenzaron a mostrar inconsistencia en su asistencia y poco después expresaron, al margen del grupo, su dificultad para concluir las sesiones. En uno de los casos nos encontramos con un interés por ayudar al menor, en apariencia genuino, demostrado con el hecho de cubrir cuotas por adelantado; pero su situación económica la forzó a no descuidar su actividad laboral. En el otro caso la actuación dentro del grupo fue poco decidida y quizá poco comprometida manteniéndose al margen de la actividad grupal, tanto latente como manifiesta, aquí nos permitimos inferir la falta de concordancia entre las expectativas que la familia tenía (demandaba respuestas directas y concretas) y la forma de trabajo.

Tanto a una como a otra se les planteó la alternativa de acudir a otro lugar (ENEP Iztacala) a solicitar apoyo para las terapias que recibían sus hijos pues no mostraban avance en ellas y su propia participación podría ser decisiva. Desafortunadamente ninguna de las dos siguió la recomendación.

Bajas (B) 3 casos.

A este grupo dejaron de asistir tres madres de familia sin brindar ninguna explicación; dos de ellas durante las primeras sesiones y la última hacia la cuarta. Aún cuando se trató de establecer contacto con ella no acudieron a las citas.

La actitud mostrada por estas integrantes, sobre todo en las dos primeras, fue un tanto defensiva y de poca disposición para participar, sobre todo en el momento dinámico. En dos de ellas carecemos de suficientes datos que nos permitan inferir algo distinto a las expectativas discordantes con el trabajo, en la tercera existen más elementos (al analizar su desempeño en grupo) para suponer que el trabajo grupal, sobre todo el lúdico, puede haberle parecido amenazante pues implicaba el "dejarse ver" como era en realidad por los demás, lo cual iba en contra de su actuación cotidiana de callar, aceptar las opiniones externas sin oposición y tolerar la conducta demandante de su hijo, conductas que le facilitaban el "escondersse" y depositar la responsabilidad en otros. En los tres casos se

podrían plantear muchas hipótesis más, pero la falta de comprobación hace inviable el solo plantearlas.

De manera adicional a los datos consignados anteriormente y para finalizar este apartado, se señalará que a través del cuestionario y de la entrevista final se obtuvieron opiniones favorables de cada uno de los padres sobre su trabajo individual dentro del grupo, de la coordinación realizada y del apoyo que el mismo grupo brindó. Acerca de éste último se encontró un consenso general en el sentido de considerar muy breve el tiempo de duración del programa y también el deseo de que las sesiones tuvieran una continuidad. La importancia de estos aspectos señalados será retomada más adelante, al discutir los resultados.

3) Propuesta de un instrumento de evaluación.

Como se ha podido apreciar, el programa de orientación dinámica a padres se aplica para coadyuvar al proceso educativo y desarrollo de los preescolares, sin embargo, éste efecto no ha sido posible de evaluar directamente en esta experiencia y se ha partido del reporte indirecto de padres de familia.

Considero que es conveniente contar con un medio que facilite establecer la relación existente entre los cambios personales reportados (y evaluados cualitativamente) en los padres y el desempeño en la escuela y/o las terapias por parte de sus hijos.

Dicho medio deberá tomar en cuenta que los motivos que originaron la canalización al área de psicología aducen a situaciones sociales en las que la conducta mostrada por los niños obstaculiza su aprendizaje y/o su desarrollo integral (sobre todo en el área afectivo-social) y que éstas conductas son reportadas tanto por padres de familia como por educadoras y especialistas tras la observación en el medio escolar y familiar cotidiano

Con base en las consideraciones anteriores, he diseñado un *cuadro de evaluación de desempeño y adaptación social*, en el cual se resumen una serie de *indicadores* (algunas conductas y contenidos mínimos) presentes en la estimulación por áreas con el fin de proporcionarlo a los terapeutas y éstos puedan informar, de manera grafica, sus impresiones

sobre la evolución o cambios ocurridos en los niños cuyos padres asisten al programa o.d.p. En seguida detallo la conformación del cuadro y la forma en que se utilizaría.

- Se pedirá a cada especialista un cuadro por niño. Cada cuadro está conformado por 8 columnas. En la primera se anotará el número progresivo (prog) del niño en atención. En la parte superior de las columnas restantes se encuentra una letra (de la A a la G) que designa un indicador particular que hace referencia tanto a aspectos grupales como individuales. Para cada niño existen 7 indicadores que a continuación se describen.

A) Relación con terapeuta: El niño atiende indicaciones, se comunica con el (la) especialista, muestra conductas sociales cotidianas (saludar, despedirse, etc), pregunta cuando algo le llama la atención.

B) Relación con compañeros: Juega y trabaja sin interferir, participa en acciones grupales.

C) Resuelve problemas de la vida diaria. Realiza actividades de autocuidado, higiene, autonomía, solicita o presta material comunitario, ya sea al especialista o a sus compañeros.

D) Relación con otros adultos: Se desplaza con seguridad dentro del plantel, comunica y/o interactúa con confianza con adultos insertos en actividades escolares cotidianas.

E) Respeto tiempos de actividades: Acepta el inicio y final de recreo, cantos y juegos, trabajo con material, actividades corporales, etc.

F) Resultado final de la atención.

G) Relación de los padres con el niño: En este único indicador se evalúa la actitud de los padres al acudir con el niño (o por él) a su terapia. Aquí se observa si se muestra interesado por sus avances, se comunica con él, le expresa sus afectos positivamente (palabras, caricias, abrazos, etc).

- En el cuadro correspondiente a cada indicador se anotará un signo que represente el grado de evolución para él, de acuerdo a los siguientes criterios:

Logrado (+). Se considera así cuando el aspecto y las características que lo definen se presentan en forma constante aunque con las variables ocasionales que cabría esperar de manera natural. Por ejemplo: un niño que habitualmente mantiene el orden en sus actividades

puede "desatarse" durante festividades o actividades lúdicas comunes sin que se considere que su conducta es un problema. En caso de utilizar este símbolo se considera que se ha operado un cambio en la característica que motivó su canalización.

Mejoria (>). En este caso las características presentan remisión sin que se consideren resueltas. Este caso podría ejemplificarse con el caso de la niña que, siendo normalmente retraída en actividades dentro del salón de clases, comienza a mostrar interés por las actividades de recreo o de cantos y juegos, pero en las actividades dirigidas continúa manteniendo cierta renuencia a participar. Se considera que se ha iniciado el cambio en este aspecto, pero su consecución requiere mayor tiempo y/o mayor apoyo.

No logrado (-). No se aprecian cambios significativos en las conductas que motivaron su canalización.

Retroceso (<). Pudiera ocurrir que las características se acentúen, con lo que se consideraría un cambio negativo. Al llegar a este punto conviene señalar que las tablas de observación se llenan *al finalizar* el programa ya que con frecuencia se aprecia, hacia la mitad del mismo, una acentuación del problema, la cual se ha interpretado como una reacción ante los incipientes cambios en el manejo familiar (lo cual crea descontrol y confusión en los niños) y como tal tiende a disminuir conforme los cambios se consolidan.

El especialista sólo llenará aquellos que sean pertinentes a su atención. Por ejemplo, el indicador B expresa la relación con compañeros en una situación grupal, la cual no se cumple en Lenguaje y O D F.

En la tabla 1 se aprecia la distribución descrita.

Prog.	A	B	C	D	E	F	G
1							
2							
3							
4							

TABLA 1.

La parte final de la hoja queda reservada a consignar los datos generales de la observación:

- Fecha de evaluación.
- Nombre del especialista.
- Especialidad.

Finalmente, resulta recomendable realizar el llenado de éste cuadro en dos momentos: al realizar la canalización y al concluir la atención dentro del programa o.d.p., sirviendo así al propósito de retroalimentación y evaluación que posibilitara contar con una base sobre la que se emprendieran nuevas acciones, se realizaran canalizaciones convenientes o permitiera desarrollar mejoras al programa.

4) Discusión de los resultados

"La fe total y el escepticismo completo son gemelos perdedores. Todas las cosas con moderación, especialmente la fe y el escepticismo."
Leyes de evaluación de Halcom.
(citado por Patton, 1980).

En el presente reporte laboral se han detallado los pasos seguidos al aplicar el programa de grupos dinámicos de orientación a padres dentro de C.A.P.E.P. Satélite. A través de ellos se pudo apreciar el trabajo realizado por los padres con el fin de coadyuvar al proceso madurativo y a la atención educativa que recibían sus hijos dentro de este centro psicopedagógico.

Esta propuesta del programa nos lleva a considerar los resultados finales en dos sentidos:

- El logro, por parte de los padres, de los objetivos planteados para la orientación.
- La relación que este logro tiene con la solución del problema infantil.

Esta relación debe, además, ser mirada y analizada a la luz de las experiencias previas en la labor terapéutico-educativa y tomando en cuenta las variables intercurrentes que influyen positiva o negativamente en los resultados siendo estas individuales, grupales,

institucionales y aquellas que son inherentes al programa mismo. Esta posición nos permitirá comprender mejor estos resultados otorgándoles una dimensión más objetiva a partir de sus alcances y limitaciones.

Por lo que respecta a las características del programa tenemos lo siguiente:

1.- Tiene base en la teoría psicoanalítica la cual sustenta la formación de hipótesis y la comprobación de las mismas a partir de lo reportado por los padres. Ciertamente la misma teoría, avalada por la observación, la entrevista individual previa y los reportes de especialistas, ayuda a evaluar estos reportes para considerarlos verídicos o no, pero se debe partir de un supuesto de confianza y de constancia en la conducta de los padres, supuesto que indicaría que la acción observada dentro de la situación grupal o escolar es un reflejo (o una "ventana", igual que en los niños) de aquella mostrada en el ambiente cotidiano. Sin embargo no se trata de mantener una fe ciega hacia lo que informan los padres y se tiene presente el riesgo que implica la limitada posibilidad para contar con verificaciones complementarias de la realidad dentro del hogar.

2.- La evaluación derivada a partir de los supuestos anteriores toma en cuenta también los aspectos cualitativos tanto del grupo como de los participantes, aspectos que no se pueden medir sino que deben ser definidos a través de términos o conceptos. De esta forma, y por lo tocante a los individuos, se considera que ha tenido lugar un *efecto* sobre alguna cualidad o característica definida (como la toma de consciencia o conscientización) cuando se *expresa* una variación en la misma.

Por ejemplo, una madre que hacia el inicio de las sesiones hacia tajantes diferencias entre sus hijos de diferente sexo (problema) reconoció no sólo el hecho en sí, sino también la influencia que en el mismo tenían su propia madre y el haberse separado recientemente de su pareja, el cual prefería también al niño (conscientización). Obviamente el proceso de reconocimiento y autoconocimiento no fue sencillo y se acompañó de dolor por diversos motivos, pero abrió la posibilidad de que corrigiera gran parte de sus acciones (efecto) y buscara ayuda profesional para otras áreas de su personalidad al concluir las sesiones.

La evaluación implica entonces la interpretación, primero de la cualidad preexistente (o problema), segundo del proceso dirigido a modificarla (desempeño dentro del grupo) y

tercero de la variación obtenida (o cambio). La interpretación, dentro de este o cualquier otro programa similar, se enfrenta de costumbre con el cuestionamiento de la subjetividad. Mi posición ante tal trata de ser imparcial, pero aunque considero que es prácticamente imposible permanecer objetivo **todo** el tiempo, también reconozco que los esfuerzos, tanto personales como de las juntas de apoyo, tienden a disminuir el riesgo de realizar hipótesis o afirmaciones en cuyo contenido se exprese el interés personal de quien las realiza.

3 - Otro punto de cuestionamiento lo representa la recolección de los datos que sirven al análisis. Por el hecho de ser tomados directamente de la acción grupal y de manera escrita se supondría una habilidad manual extraordinaria y una capacidad de filtrado desarrollada al máximo para consignar lo más relevante para la labor. Ante tal suposición no puedo afirmar que la técnica se encuentre exenta de condiciones que permitan escapar algunos sucesos, característica que por cierto comparte con muchos otros métodos cualitativos o incluso cuantitativos, no obstante, sería erróneo suponer que esto lo invalida pues tanto la práctica como la constante asesoría permiten afinar la técnica al **grado** de que se da mayor peso a **lo que ocurre** (no sólo lo que se dice sino **cómo** se dijo) para que a través de esto la coordinación efectivamente ayude al proceso grupal. Sé que puede existir renuencia para creer lo anterior, sobre todo si nos quedamos con la presentación de las anotaciones resultantes, las que distan de ser elegantes o de encontrarse completas al 100%, pero una de las funciones del análisis inmediato al final de cada sesión también es el llenar los pocos espacios vacíos que pudieran existir a través de revisar el material recabado cuando la memoria aun está fresca.

Con esto no se quiere dar a entender que se esté experimentando a ciegas con los padres o que se trate de una situación de "echando a perder se aprende", pues con frecuencia se señala la conveniencia de contar con experiencia previa en la conducción de grupos (no necesariamente con éste modelo), o bien el paso por éstos en calidad de observador (sin minimizar la importancia de este papel). También resulta de suma importancia la capacitación previa y los momentos de estudio y reflexión, ya sea personales, con la pareja coordinadora y/o dentro del grupo de supervisión.

4.- Aunque propuesto originalmente como una ayuda al apoyo terapéutico y familiar que se brinda a los niños, el programa se centra en el proceso paterno y no ofrece medios para comprobar el beneficio resultante en sus hijos. Hasta el momento éste se evaluaba de manera empírica pero asistemática por parte de los especialistas implicados. La propuesta para que otros especialistas utilicen los cuadros de desempeño y adaptación social representa opción (aún no oficial) para este fin. Si bien reconozco que por tratarse del primer intento de su tipo este instrumento podría aceptar algunas variaciones complementarias que le serían benéficas, también hay que reconocer que abre la posibilidad de establecer un contacto más estrecho entre la acción del área de psicología y el fin pedagógico que el centro persigue, permitiendo a la vez una última evaluación del programa a partir de la cual se pueda sugerir o aplicar un apoyo alternativo a los padres, sus hijos o ambos.

Por lo que respecta a los resultados tenemos lo siguiente.

5.- Sin afán de herir susceptibilidades encontramos que para el trabajo dentro de un programa con estas características se hace recomendable que los participantes posean un nivel de pensamiento un tanto abstracto para elaborar la información. Este implicaría la posibilidad de ser autocritico y de imaginar situaciones que van más allá de lo inmediato. No obstante, aunque estas condiciones son deseables, su presencia no se considera imprescindible; también es necesario aclarar que no se habla aquí de un nivel de instrucción particular (incluso en ocasiones éste parecería contraproducente), pero la experiencia indica que la falta de instrucción formal conlleva limitantes al trabajo de grupo operativo. Ejemplo de lo anterior lo encontramos en las verbalizaciones de padres que se negaron a integrar el grupo " "curso amansalocos", " "hay muchos psicópatas"

Una hipótesis sobre éste hecho consideraría las necesidades inmediatas (casi de supervivencia) como la preocupación primordial para estas personas y los aspectos educativos, afectivos y emocionales como necesidades secundarias. He de insistir sin embargo que se trata aún de una apreciación que requiere comprobación.

6.- Teniendo en cuenta los puntos anteriores se considera que el objetivo general del programa fue alcanzado, en lo referente a la consciencia y sensibilidad hacia el problema infantil, por la mayoría de los participantes. Las verbalizaciones vertidas al interior del

grupo durante las sesiones y las recabadas al finalizar éstas muestran una opinión diferente a la sostenida al inicio, es decir, reconocen que ellos mismos con su forma de ejercer su autoridad, de expresar sus emociones y de relacionarse con los demás (propios y ajenos) influyen en los sentimientos y en la conducta de sus hijos conducta obstaculizando el desarrollo de estos últimos al limitar su atención en la escuela, sus oportunidades de conocer su medio y de establecer una adecuada relación con los demás.

Otra evidencia de esta conciencia lo es la propuesta de formas alternativas de relación cotidiana con sus hijos en las que tomen en cuenta las características de cada uno de ellos, resaltando el interés sobre las ideas, opiniones y, sobre todo, los sentimientos que éstos tengan. En éstas propuestas hacen extensiva su participación hacia el medio escolar y familiar al reconocer que no pueden ser dejados de lado.

7.- Los aportes y opinión de los especialistas que tuvieron a su cargo a los niños apuntaron hacia el mejor aprovechamiento de los mismos. Para valorar estos avances se ha tenido presente la profesionalidad característica de los especialistas y la influencia de las condiciones interpersonales que existen en el centro (grupos de niños, actitud atenta de los especialistas, actividades recreativas, actividades dentro de la comunidad, etc.) pues todas ellas resultan positivas para la superación de los problemas, pero también se debe tomar en cuenta que los cambios apreciados desde la participación de los padres en el programa de orientación son importantes y por lo tanto sería inapropiado no reconocer el valor que tiene para el propósito educativo y terapéutico de los niños.

8.- El programa cubre los objetivos específicos de la institución dentro de la que funciona. Sin embargo no es la primera vez que al finalizar el ciclo de sesiones se presenta una demanda de parte de los padres por una continuidad de la atención que apoye lo recién descubierto por ellos mismos y ayude a materializar las intenciones que tienen hacia sus hijos. Independientemente de interpretar esta demanda a través de la teoría de los grupos operativos (que posiblemente apuntaría al supuesto de dependencia extendido o al miedo ante el cambio) y al margen de la necesidad real de recomendar que en algunos casos se continuara el trabajo analítico en otro lugar, el hecho mismo de formularla nos confronta con

una situación más directa, más manifiesta y que hace referencia al desconocimiento de pautas de comportamiento que resulten más positivas que las ejercidas hasta el momento.

La aceptación de éste hecho no resulta incongruente con el trabajo de orientación realizado; antes bien la acción de brindar alternativas estructuradas (aún a nivel informativo) al finalizar el programa, o paralelamente a éste, terminaría de conjugar los elementos emotivos con los racionales. La sensibilización y consciencia recién adquiridas tendrían más elementos para poner en práctica y el criterio para su aplicación partiría de bases tanto internas como externas.

Si bien es cierto que no se puede hablar de comportamientos idóneos para todo caso y bajo cualquier circunstancia, también lo es que el conocimiento afectivo y las mejores intenciones por sí solas no garantizarán el adecuado manejo y cuidado de los niños. Aunque el afecto se ha considerado parte fundamental de un aprendizaje también se debe asignar valor a los medios y condiciones de instrucción formales.

Para una institución de carácter educativo esta propuesta plantearía nuevos retos relativos a la inversión de recursos y a la población que sería capaz de atender, pero también puede representar una opción más completa para el objetivo escolar que se pretende conseguir. No se propone, pues, experimentar sin bases, sino reevaluar los éxitos o fracasos obtenidos con programas fundamentados en una u otra concepción teórico-práctica y definir que no necesariamente son mutuamente excluyentes sino tal vez sean complementarios.

V. CONCLUSIONES

Las conclusiones del presente reporte se centran en 4 aspectos interrelacionados: los problemas que los preescolares presentan dentro del aula, la influencia de la relación paterno-infantil como promotora y como solución del problema, las características del programa de orientación dinámica a padres y el medio institucional en el que dicho programa se lleva a cabo.

La revisión e investigación de diversos autores y la experiencia de años en el medio escolar ayudan a identificar a la relación paterno-infantil como la base sobre la que se forma la personalidad. Además se ha encontrado que el clima emocional prevaleciente en esta relación, así como la interacción entre los miembros de la familia, influyen grandemente en la aparición, duración y solución de varios de los problemas que los niños en edad preescolar presentan dentro del aula, sobre todo aquellos que tienen que ver con su conducta y forma de relacionarse con los demás.

Por las razones antes expuestas muchos esfuerzos se han dirigido hacia lograr que los padres puedan desempeñar mejor su papel, pero se han tenido resultados limitados al solo brindar pautas de comportamiento sin que los padres reflexionen o estén conscientes de los beneficios que estas reportarían. No obstante, la experiencia en las orientaciones a padres ha permitido concluir que el desempeño se basa en conductas, muchas de las cuales con aprendizajes y que por lo tanto son susceptibles de modificarse.

Partiendo de la premisa de que el aprendizaje (entendido como cambios o modificaciones en las formas de procesar la información o de dar respuestas conductuales) es más consistente cuando tiene un *significado* afectivo, en los centros de atención psicopedagógica de educación preescolar (C.A.P.E.P.) del valle de México se ha llevado a cabo el programa de orientaciones dinámica a padres en los cuales éstos últimos vivencian y/o sienten los efectos que sus propias conductas tienen sobre sus hijos, teniendo además la oportunidad de autoevaluarse y considerar las alternativas que otros padres de familia proponen.

Con este programa se ha buscado apoyar tanto al proceso educativo de los preescolares como a la atención especializada que requieran. En ese sentido, los resultados del grupo aquí reportado han sido favorables e indican que el programa cumple con su cometido, pero siempre dentro de los límites que sus características inherentes y el contexto institucional en el que se desarrolla le imponen.

En la descripción de estos límites me he permitido expresar algunas consideraciones de carácter personal que permitirían solventarlos.

Así, se debe considerar que dentro del programa se espera que las soluciones sean encontradas *por* los padres, coordinados por el equipo. Sin embargo, y aun con toda la valiosa experiencia de algunos participantes, existen preguntas que no logran contestar, o bien, desconocen varias pautas de comportamiento que sean más positivas. Como alternativa se plantea la posibilidad de complementar el programa con alguna técnica más directiva, basada no sólo en los conocimientos empíricos de los padres, sino también en las recomendaciones de especialistas y teóricos. Esto no quiere decir que la solución planteada por el programa sea artificial, pero sí que necesita consolidarse lo recién aprendido con elementos más inmediatos.

Por otro lado la efectividad de este programa (como la de cualquier otro) descansa no sólo en su propuesta teórica, sino también en la correcta evaluación de las necesidades de la población hacia la que se dirige lo cual exigirá ajustes a su práctica. La población que integra cada grupo es diferente, y por lo tanto, se debe responder a sus características particulares. Esto implica que no se considera ni al modelo teórico ni al programa de orientación como terminados, sino que se les mira con una actitud crítica comprometida con la realidad más que con una posición teórica. La experiencia aquí reportada representa la primera ocasión en que se realizan modificaciones, siempre sustentadas por el análisis, obteniendo resultados acordes al modelo original. Espero que esta acción abra la posibilidad de una revisión constante que resulte en un programa más completo y efectivo.

Pero a pesar de las modificaciones y cambios propuestos en este reporte, para finalizar quiero dejar asentado que el programa de orientaciones dinámicas a padres actualmente sí resulta una alternativa para apoyar el proceso de educación y desarrollo de

los preescolares Reconozco que sería demasiado optimista (ingenuo incluso) suponer que los cambios promovidos son suficientes para asegurar una futura relación armónica (o funcional al menos) entre los miembros de la familia de cada uno de los participantes, así como también lo sería el afirmar que el paso por las sesiones asegura la solución de las conductas que obstaculizan el problema educativo del niño, pero también resultaría inapropiado afirmar que los cambios y opiniones obtenidas son fruto única y exclusivamente del fenómeno grupal en el que se encontraron los padres y que, una vez concluido éste volverían a los patrones de conducta y pensamiento acostumbrados.

Sin que parezca una postura demasiado bien intencionada o que se confunda con un acto de fe, considero que el trabajo lúdico-reflexivo fue intenso, sobre todo en el aspecto emocional, y permitió a los padres contemplarse de una manera diferente a la acostumbrada. Quizá la falta de elementos objetivos para confirmar lo anterior o la imposibilidad del seguimiento a cada caso pongan en duda esta afirmación, pero lo cierto es que se buscó un cambio de *segundo grado*, un cambio *interior*, una variación en la forma de percibir y actuar en y sobre el mundo.

De una u otra forma el paso por el grupo, no fue inocuo y ya sea que el cambio expresado por los padres resulte radical o no, inmediato o a largo plazo, lo cierto es que después de esta experiencia no volverán a ser los mismos.

BIBLIOGRAFIA

- Attíe, T. (1980). *Las ventajas de la familia*. Trabajo presentado en el Congreso Mundial de la F.I.E.P. México.
- Baudes de Moresco, M (1991). *Grupos operativos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bauleo, A. (1982). *Ideología, grupo y familia*. México: Folios.
- Bleger, J. (1985). *Temas de psicología (entrevista y grupos)*. Buenos Aires: Nueva visión
- Cedeño, M y Leyva, D (1993). *Propuesta de una manual para la orientación sexual dirigido a padres con hijos de 3 a 6 años*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Del Cueto, A. y Fernandez, A. (1976). *Lo grupal (II)*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Durvan, S.A. (1988). *Diccionario Durvan de la Lengua Española*. Bilbao: Autor.
- English, H.B. y English, A. Ch. (1977). *Diccionario de psicología y psicoanálisis*. Argentina: Paidós.
- Erikson, E. H. (1976). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé.
- Fine, M.J. (1993). A systems-ecological perspective on home-school intervention. En Sanders, M. R. y Dadds, M.R. *Behavioral family intervention (ch. 1)* [*Intervención conductual familiar (Cap.1)*]. Toronto, Australia: Allyn and Bacon

- Freud, S. (1951). *Una teoría sexual y otros ensayos*. México: Iztaccihuatl.
- García, I. (1984). *El problema de la interpretación en los grupos operativos*. Tesis de maestría. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Green, R. (1993). "Learning to learn" and the family system: new perspectives on underachievement and learning disorders. En Sanders, M.R. y Dadds, M.R. *Behavioral family intervention (Ch. 10)*. [Intervención conductual familiar (Cap. 10)]. Toronto, Australia: Allyn and Bacon.
- Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy (1)*. México: Mc. Graw Hill.
- Levi-Strauss, C. (1988). *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona: Paidós.
- Liublinskaja, A. A. (1971). *Desarrollo psíquico del niño*. México: Grijalvo.
- Merani, A. (1984). *Diccionario de psicología*. México: Grijalvo.
- Moratinos, J. F. (1985). *La escuela de padres*. España: Narcea.
- Océano (1996). *Diccionario océano color*. México. Autor.
- Paget, K.D. (1993). Proactive family-school partnerships in early intervention. En Sanders, M.R. y Dadds, M.R. *Behavioral family intervention (Ch. 8)*. [Intervención conductual familiar (Cap. 1)]. Toronto, Australia: Allyn and Bacon.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1990). *Desarrollo humano*. México: Mc. Graw Hill.

- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. [Métodos de evaluación cualitativa]. U S A.: Sage.
- Pichón-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Sawrey, J.M. y Telford, Ch. W. (1979). *Psicología educacional*. México: C.E.C.S.A.
- Secretaría de Educación Pública. (1985). *Manual técnico de atención psicológica*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (1987). *Programa grupos dinámicos de orientación a padres*. México: Autor.
- Spitz, R. A. (1969). *El primer año de vida del niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stern, D. (1978). *La primera relación madre-hijo*. Madrid: Morata.
- Valencia, V. (1990). *El material didáctico como elemento de apoyo y prevención a los problemas de aprendizaje en el niño preescolar de 5 a 6 años*. Tesis de Licenciatura. Escuela Normal de Especialización. México.
- Vidales, I., Vidales, F. y Leal, I. (1980). *Psicología general*. México: LIMUSA.

OBRAS CONSULTADAS

- Bassedas, E. y Coll, C. (1990). *Evaluación y seguimiento en parvulario*. Madrid: Visor, colección aprendizaje.
- Flores, G. (1995). *Como educar a niños con problemas de aprendizaje*. México: LIMUSA.
- Freud, S. (1951 a). *Psicología de las masas*. México: Iztaccihuatl.
- Freud, S. (1951 b). *Totem y tabú*. México: Iztaccihuatl.
- Gadea de Nicolás, L. (1994). *Escuela para padres y maestros*. México: C.E.D.I.
- González, C y Orozco, E. (1989). *Teoría y técnica de grupos operativos*. Tesis de licenciatura. Facultad de psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, L. (1982). *Grupo operativo: alcances repercusiones y perspectivas en el ámbito pedagógico*. Tesis de licenciatura. E.N.E.P. Aragón. Universidad Nacional Autónoma de México.
- López, O. y Guillén, G. (1992). *Factores que intervienen en la tendencia hacia la modernidad de la familia en México*. Tesis de Licenciatura E.N.E.P. Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Myers, P. y Hamill, D. (1995). *Como educar al niño con problemas de aprendizaje*. México: LIMUSA.

- Plaza y Janes (1990). *Enciclopedia práctica de Psicología (2). El niño (I)*. Barcelona: Autor.
- Reed, E. (1987). *La Evolución de la mujer. (del clan matriarcal a la familia patriarcal)*. México: Fontamara
- Rioch, M. (1970). The work of Wilfred Bion on groups. *Journal of the William Aronson White Psychiatric Foundation (33)*. U.S.A.
- Seagal, H. (1992) *Introducción a la obra de Melanie Klein*, Mexico: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (1982) *Evolución histórica de la educación preescolar a partir de la creación de la S.E.P.* Disponible en la S.E.P., Subsecretaría de educación preescolar
- Secretaría de Educación Pública (1988) *Programa de orientación educativa a padres de familia*. Disponible en la S.E.P., Subsecretaría de educación preescolar
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar*. Disponible en el departamento de educación preescolar en el Valle de México.
- Secretaría de Educación Pública. (1994). *Lecturas de apoyo para el taller vivencial "grupos dinámicos de orientación a padres"*. Disponible con el autor.
- Tubert-Oklander, J. (1992) *El grupo operativo de aprendizaje*, Universidad de Guadalajara: Asociación Psicoanalítica Jalisciense, colección laberinto de cristal.

Valentine, C.W. (1956). *The normal child and some of his abnormalities*, [El niño normal y algunas de sus anormalidades]. Gran Bretaña: Penguin.

Zarzar-Charur, Carlos. (sin fecha). La dinámica de los grupos de aprendizaje. *Revista Perfiles Educativos* (13). Universidad Nacional Autónoma de México: C.I.S.E.