

73  
2 es.



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
IZTACALA

TALLER DE REFLEXION SOBRE LA  
RECONSIDERACION DE LA CONCIENCIA DE SER  
MUJER, CON MADRES QUE TIENEN NIÑOS EN  
EDUCACION ESPECIAL.

**REPORTE DE TRABAJO  
P R O F E S I O N A L**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

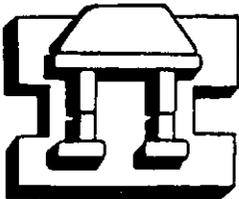
**P R E S E N T A :**

**FERNANDO ESPINOSA RUA**

ASESOR PRINCIPAL: PSIC. ESTELA DEL VALLE

ASESORES: LIC. JAIME MOLINA CORREA

MTRA. DIANA ISELA CORDOVA



IZTACALA

LOS REYES IZTACALA

TEJIS CON  
FALLA DE ORIGEN

259554

1998



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.

**A MIS PADRES**

**A MI HERMANA**

**GRACIAS POR SU APOYO.**

**A MIS AMIGOS Y AMIGAS.**

**GRACIAS ESPECIALES A:**

**Las mujeres que compartieron conmigo sus experiencias.**

FALTAN PAGINAS

De la: 1

A la: 2

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>5</b>
<b>1. LA EDUCACIÓN ESPECIAL .....</b>	<b>7</b>
1.1. Surgimiento de la Educación Especial en el Marco del Modelo Educativo Francés.....	7
1.2. La Educación Especial en México.....	8
1.3. Antecedentes de la Conformación de los Centros de Atención Psicopedagógica (C.A.P.P.) en el Estado de México.....	12
<b>2. CREACIÓN DE LOS CENTROS DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICOS.....</b>	<b>17</b>
2.1. Marco Legal .....	17
2.2. Breve Historia.....	18
2.3. Modelo de Organización.....	20
2.4. Modelo de Atención.....	21
2.5. El Proceso de Definición de la Función del Psicólogo .....	25
2.5.1. La Entrevista Psicológica.....	26
2.5.2. La Batería de Tests.....	27
2.5.2.1. Test de Inteligencia WISC-RM.....	27
2.5.2.2. Test Gestáltico Visomotor de L. Bender.....	29
2.5.2.3. Test de Percepción Visual de M. Frostig.....	29
2.5.2.4. Test de Inteligencia del Dibujo de la Figura Humana de Koppitz .....	30
2.5.3. El Reporte Psicológico.....	31
2.6. La Propuesta del Taller.....	33
<b>3. CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO TRI-DIMENSIONAL DE LA MUJER .....</b>	<b>37</b>
3.1. La Sociedad como Fuente de Transmisión Cultural entre Generaciones .....	37
3.2. Reseña Histórica y Análisis de la Familia y de la Condición de ser Mujer .....	38

<b>4. TALLER PARA MUJERES QUE TIENEN HIJOS CON REQUERIMIENTOS</b>	
<b>DE EDUCACIÓN ESPECIAL</b> .....	<b>55</b>
4.1. Descripción de las participantes.....	57
4.2. Descripción del lugar.....	60
4.3. Descripción del taller.....	61
4.3.1. Primera sesión.....	61
4.3.2. Segunda sesión.....	64
4.3.3. Tercera sesión.....	65
4.3.4. Cuarta sesión.....	66
4.3.5. Quinta sesión.....	68
4.3.6. Sexta sesión.....	70
4.3.7. Séptima sesión.....	71
4.3.8. Octava sesión.....	75
<b>5. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL TALLER</b> .....	<b>78</b>
5.1. Sobre la conciencia corporal de las mujeres.....	78
5.2. Sobre el autoconcepto de las participantes.....	80
5.3. Sobre las expectativas que tienen las madres de sus hijos.....	84
<b>6. CONCLUSIONES</b> .....	<b>87</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>90</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>91</b>
<b>ANEXO 1: Diagrama del Modelo de Atención</b> .....	<b>96</b>
<b>ANEXO 2: Entrevista Psicológica</b> .....	<b>97</b>
<b>ANEXO 3: Reporte Psicológico</b> .....	<b>104</b>

## INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente reporte es describir y analizar una experiencia de trabajo con mujeres que tienen hijos con requerimientos de educación especial, en el marco de las acciones de los Centros de Atención Psicopedagógicos (C.A.P.P.).

En el capítulo 1 se describe como emerge la concepción y los servicios de la educación especial en Francia y cómo se desarrollaron en nuestro país, a partir de las políticas internacionales y nacionales, y como antecedente para la creación de los C.A.P.P. en el Estado de México.

El capítulo 2 se dedica a caracterizar la institución en que se desarrolla la práctica profesional objeto del presente reporte. En primer término se presentan los principios de la legislación mexicana que norman la operación de los C.A.P.P.. Posteriormente, se especifica la estructura organizacional y el modelo de atención para los menores que demandan el servicio.

En segundo lugar, se delinea como principal actividad del psicólogo la elaboración del diagnóstico de los menores que acuden al servicio, mediante la utilización de diversos instrumentos que aportan el Coeficiente intelectual, el Nivel de Maduración y los Rasgos de Personalidad del niño. Por último, se describe el surgimiento de la propuesta de intervención con las mujeres que tienen hijos con requerimientos de una educación especial, como proyecto estratégico en el C.A.P.P. Naucatlpan.

Con el propósito de establecer el marco conceptual para analizar la experiencia de intervención, en el capítulo 3 se presentan algunas aproximaciones que abordan el proceso de apropiación que experimenta el individuo frente a los valores que la sociedad ha construido a lo largo de la historia, así como la consolidación del concepto tridimensional de la mujer.

En el capítulo 4 se narra la experiencia durante el taller. Se ofrece una descripción de las características de las madres participantes y de sus hijos; se presenta el programa del taller; y se transcriben los reportes más significativos de cada sesión.

Para realizar el análisis de la experiencia, el capítulo 5 se organiza en tres ejes: el proceso de cambio en la percepción corporal de las

participantes; la construcción del autoconcepto de las madres como mujeres; y las modificaciones en las expectativas de desarrollo de sus hijos.

Se concluye que, si bien a nivel institucional todavía se atribuye al psicólogo la tarea fundamental de aplicar pruebas psicométricas, es posible también abrir espacios para intervenir en otros campos de acción, como en este caso, que es mediante la propuesta de un taller para las mujeres que tienen hijos con requerimientos de educación especial.

El taller tiene la finalidad de romper con ciertos mitos y analizar algunos prejuicios maternos para que, a partir de la reflexión de vida de cada una de las participantes y dentro de su propio campo de acción, pudiesen mejorar su entorno familiar, así, de esta manera involucrar a los demás integrantes en las formas de estimulación de los niños.

Con base en los resultados obtenidos, se asume que los contenidos y el método del taller se podrían extender hacia los padres que tienen hijos con requerimientos en educación especial, para potenciar aún más los efectos de los tratamientos institucionales.

Por último, se anexan el diagrama del Modelo de Atención del C.A.P.P., y los modelos de la entrevista y del reporte psicológico utilizados en las tareas de evaluación y diagnóstico de los menores.

## CAPÍTULO 1

### LA EDUCACIÓN ESPECIAL

#### 1.1.- Surgimiento de la educación especial en el marco del modelo educativo francés.

Como consecuencia del proceso de colonización que Francia realizaba y como un efecto de la "revolución industrial" que se extendió por toda Europa, el Estado francés se comenzó a preocupar por la niñez a finales del siglo XVIII. Antes de que terminara la Edad Media ya existían factorías, en las cuales fue necesaria la participación de la mayor parte de la población.

Al irse desarrollando el capitalismo, la familia se vio amenazada a desaparecer, puesto que al involucrar a hombres, mujeres y niños en la producción, ya no había quien se encargara de las actividades domésticas; con esto la familia perdía su primitivo papel productivo. Esta situación obligó a retirar de la producción a la mujer y a los niños, a ella se le consignó el cuidado del hogar. A su vez se originó la necesidad de que la gente tuviera una instrucción básica como capacitación, para poder utilizar las nuevas máquinas que estaban surgiendo, así que a los infantes se les destinó a la educación elemental. Por lo tanto los patrones tenían prohibido contratar a los menores que no habían cursado un número determinado de horas clase, debidamente calificados por un profesor autorizado. Merani, señala que "La revolución industrial había suplantado la fuerza bruta en el trabajo por la fuerza racionalmente dirigida que exigían las nuevas maquinas. Estaba planteado un problema de producción y el hombre, productor por antonomasia, debía ser preparado para el caso. El obrero que supiera leer, escribir y dominara las cuatro operaciones aritméticas, debía suplantar en los talleres al analfabeto que sólo disponía de sus musculos".<sup>1</sup>

En el año de 1872 se aplica en Francia la Ley de Educación Común, que ofrecía el derecho a todos los seres humanos de leer y escribir, Ley que posteriormente se extendió a toda Europa y América. Su aplicación colocó a la orden del día el problema de los discapacitados, puesto que la escuela publica en su afán de ser una institución eficaz, trató de demostrar que el enseñar a un elevado número de niños la lecto-escritura era sinónimo de calidad educativa, encontrándose con algunos menores que no aprendían al mismo ritmo que sus coetáneos. Como en ese entonces no se dudaba de la didáctica y no se conocía otro factor viable, todo el problema recayó en las diferencias individuales. En el año de 1904 el Ministerio Francés de la Instrucción Pública entregó el estudio de este problema a una comisión de médicos, educadores y científicos, entre ellos a Alfred Binet (1857-1911) y Théodore Simon (1873-1942), para la búsqueda de un

criterio para discernir la aptitud e ineptitud de los escolares. Esta comisión elaboró una escala para medir la "inteligencia", que posteriormente dio un gran impulso al empleo sistemático de los "test", sin embargo, nunca se definió que se entendía por inteligencia.

En el modelo francés, la escuela primaria, con el propósito de demostrar que era una institución eficiente y de una calidad educativa superior, se constituyó en una institución excluyente, puesto que seleccionaba sólo a los alumnos aptos, dejando a los demás fuera del servicio. Por otro lado, al contemplarse la Ley de educación para todos, la escuela no podía dar de baja a los menores no calificados, así que diseñó un método de reciclamiento, es decir, a los menores que no aprovechaban al máximo su aprendizaje escolar, se les permitía volver a cursar el grado escolar. Sin embargo, se detectó que existían menores que repetían el mismo grado escolar por varios años.

De esta forma se comenzaron a realizar observaciones más detalladas sobre los discapacitados, por ejemplo, Decroly (1871-1932) señaló que se presentaba una franja de la población controvertida con niños que mostraban una "inteligencia normal", pero que no aprendían a leer y escribir en los tiempos predeterminados para todos los alumnos; a estos se les denominó "disléxicos". Otros que sin ser deficientes mentales, tenían grandes dificultades para aprender en general, se definieron como débiles mentales. Pero como no se encontró un criterio fundamentado de que estos niños fueran no educables, se creó una escuela paralela a la escuela regular, a la que se denominó "educación especial".

La educación especial atendió en primera instancia, a los disléxicos y a los débiles mentales; es decir, a los que habían sido excluidos de las escuelas primarias. Posteriormente se presentaron otros sujetos a los que se les debía de dar acceso a la educación, pero que, debido a las concepciones de ese entonces, no se les había permitido la entrada a la escuela, como los invidentes y los anacúsicos. Luego se incorporó a los niños con trastornos motores (parálisis cerebral), a quienes se detectó que tenían un buen funcionamiento cerebral, pero que tenían limitaciones motrices. Más tarde, se agregó aquellos menores que no eran tolerados en la escuela, como los niños con problemas de conducta, en este caso se definió el grupo de los hiperactivos y pequeños infractores. Últimamente, se ha incluido a los sujetos con problemas leves de aprendizaje, que la escuela primaria rechaza.

## 1.2- La educación especial en México.

En México durante la década de los años veinte, Vasconcelos encaminaba sus

esfuerzos por construir un aparato educativo que cubriera con su acción todo el territorio nacional, inspirado según él, en los proyectos que se estaban llevando a cabo en Rusia. Durante estos años apenas surgía la preocupación por extender una educación a todo el pueblo mexicano: En los años de 1935, parcialmente como reflejo de los movimientos y de las concepciones internacionales, el Dr. Roberto Solís Quiroga planteó al Ministro de Educación Pública la necesidad de institucionalizar la educación especial en nuestro país, pero no fue hasta 1941 que se modificó la Ley Orgánica de Educación, creando un apartado referente a la protección de los deficientes mentales y para la creación de una escuela de especialización de maestros en educación especial, la cual se llevó a cabo hasta 1955. Sin embargo, se puede decir que en México la educación especial tuvo sus antecedentes en el gobierno del Lic. Benito Juárez, quien fundó la Escuela Nacional de Sordos en los años de 1867 y la Escuela Nacional de Ciegos en 1870.

Con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, donde se manifestó el derecho que tienen todas las personas a la educación, y que además se exhortó a todos los gobiernos que centraran sus esfuerzos y dieran la más alta prioridad política y presupuestaria, para mejorar el sistema educativo. El Estado Mexicano se comprometió a brindar una educación especial que no sólo atendiera al alumno, sino que orientara a los padres de familia y a los maestros. Consolidándose en México a través de la Constitución Mexicana como uno de los principios fundamentales; el derecho a la igualdad de oportunidades para la educación.

En 1954 en el seno del sector salud, se creó la Dirección de Rehabilitación, sin embargo, es hasta la década de los sesenta que se ordenó el fortalecimiento de la educación especial en toda la República Mexicana. La Secretaría de Educación Pública coordinó esfuerzos con la Secretaría de Salubridad y Asistencia para el establecimiento de nuevos centros en el Distrito Federal y en los diferentes Estados de la república, ofreciendo los siguientes servicios: 73 Escuelas de Educación Especial; 70 Centros Psicopedagógicos; 7 Centros de Orientación, Evaluación y Canalización; 4 Centros de Intervención Temprana; y 4 Centros de Capacitación de Educación Especial a nivel Nacional. Fue en 1970 cuando se ordenó la creación de la Dirección General de Educación Especial.

En el siguiente cuadro se puede apreciar el lento desarrollo que ha tenido la educación especial en México; asimismo, se puede observar que gradualmente se ha extendido la oferta de atención a casi todas las regiones del país.

Institución fundada	Localización	Año
1 ESCUELA NACIONAL DE SORDOS	D.F.	1867
1 ESCUELA NACIONAL DE CIEGOS	D.F.	1870
1 ESCUELA DE DEBILES MENTALES (1)	León	1914
1 ESCUELA DE ORIENTACIÓN PARA VARONES (2)	D.F.	1919
1 ESCUELA DE ORIENTACIÓN PARA MUJERES (2)	D.F.	1919
5 GRUPOS DE CAPACITACIÓN Y EXPERIMENTACION PEDAGÓGICA (1)	U.N.A.M.	1927
1 ESCUELA PARA DEBILES MENTALES (1)	Guadalajara	1927
1 ESCUELA DE RECUPERACIÓN FISICA (3)	D.F.	1932
1 INSTITUTO MEDICO-PEDAGÓGICO (1)	D.F.	1935
1 CLINICA DE LA CONDUCTA (4)	D.F.	1937
1 CLINICA DE ORTOLALIA (5)	D.F.	1937
2 GRUPOS INTEGRADOS O DIFERENCIALES (6)	D.F.	1942
1 ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL (1)	Oaxaca	1958
2 ESCUELA PRIMARIA DE PERFECCIONAMIENTO (1)	D.F.	1960
2 ESCUELA PRIMARIA DE PERFECCIONAMIENTO (1)	D.F.	1961
70 CENTROS PSICOPEDAGÓGICOS (6)	D.F., Monterrey, Aguascalientes, Puebla, Tampico, Saltillo, Córdoba, Culiacán, Mérida, Colima, Hermosillo, Chihuahua, San Luis Potosí, México	1962
1 ESCUELA PARA NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE (6)	Veracruz	1962
2 CENTROS POR COOPERACIÓN(1)	D.F.	1964
2 ESCUELA PRIMARIA DE PERFECCIONAMIENTO(1)	D.F.	1966
10 ESCUELA PRIMARIA DE PERFECCIONAMIENTO(1)	D.F.	1966
12 ESCUELA PRIMARIA DE PERFECCIONAMIENTO(1)	República Mexicana	1966
90 GRUPOS INTEGRADOS (6)	República Mexicana	1976
70 CENTROS DE REHABILITACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL(1)	República Mexicana	1976

1 Deficientes mentales.  
3 Neuromotores.  
5 Lenguaje.

2 Infractores.  
4 Problemas de conducta.  
6 Problemas de aprendizaje.

Recientemente, en 1985, la Dirección General de Educación Especial, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, ha tipificado la gran variedad de limitaciones o dificultades de la población que requiere de los servicios de Educación-Especial-en-dos-grupos:

(I) La de estudiantes cuya necesidad de educación especial es básica y fundamental para su integración y normalización, la cual se atiende en las áreas de:

- a) Deficiencia Mental;
- b) Trastornos de Audición y Lenguaje;
- c) Trastornos Neuromotores; y
- d) Trastornos Visuales.

(II) Los alumnos cuya atención es transitoria y complementaria a su evolución pedagógica normal y que incluye las áreas de:

- a) Problemas de Aprendizaje;
- b) Problemas de Lenguaje, y;
- c) Trastornos de Conducta.

El problema de Lenguaje fue definido como aquel caso en el que hay alteración en la adquisición del lenguaje, tanto en lo que se refiere a la comprensión y expresión del sistema lingüístico.

El Aprendizaje se definió como "el proceso que determina una modificación adaptativa del comportamiento del niño" y distinguieron dos tipos generales de Problemas de Aprendizaje:

- 1.- Los que aparecen en la escuela primaria como resultado de la aplicación de métodos inadecuados o de procedimientos convencionales del cálculo o lecto-escritura, que pueden no corresponder al nivel de las nociones básicas que los alumnos han adquirido en su experiencia cotidiana. Señalan que estos problemas básicamente son de tipo pedagógico u ocasionalmente de tipo orgánico y que tienden a manifestarse en el primer año escolar, y;
- 2.- Los que se originan en los siguientes años escolares y que generalmente se presentan alteraciones orgánicas y/o del desarrollo que intervienen en los procesos de aprendizaje, quedando por lo tanto excluida la cuestión pedagógica.

### 1.3.-Antecedentes de la Conformación de los Centros de Atención Psicopedagógica (C.A.P.P.) en el Estado de México.

Durante el gobierno del Lic. José López Portillo se reiteró el fortalecimiento de la autonomía de cada Estado como una de las normas de la constitución y se consideró a la educación "como el medio más eficaz para transformar la energía potencial que reside en la entraña misma de los pueblos, como fuerza motora del esfuerzo compartido, en armonía y equidad"<sup>2</sup>. En el marco del Acuerdo Nacional para el Reordenamiento o Reorganización del Sistema Educativo se planteó como una de las acciones fundamentales la federalización de los servicios educativos. Con lo anterior se crearon las bases para acercar la toma de decisiones a los lugares donde se presentasen los problemas y hacerla más próxima a los usuarios.

El gobierno del Estado de México, en el Plan de Gobierno 1981-1987 consideró a la educación como una de sus cuatro prioridades, comprometiéndose a desarrollarla en todos los niveles y a incrementar la producción de los bienes y servicios que la sociedad requiera.

La Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, que es el organismo rector de la educación para el Estado de México, se comprometió a establecer una política educativa para los servicios de educación, a expandir los servicios y a impulsar la educación. Al Departamento de Educación Especial del Estado de México se le encomendó la extensión de estos propósitos hacia el campo de la Educación Especial.

Según estimaciones del Departamento de Educación Especial del Estado de México (1983), más del 20 % de menores que asisten a la escuela primaria permanecen varios años en el mismo grado escolar, o con un rendimiento académico apenas suficiente para aprobar el año escolar. Son niños que aparentemente no presentan algún tipo de impedimento físico, como la deficiencia mental, los trastornos neuromotores, visuales, de audición o de lenguaje, y que no se considera que requieran de una educación especial básica y fundamental para su integración a la sociedad; sin embargo, son infantes cuyo aprendizaje no camina al mismo ritmo que el de sus coetáneos.

A pesar de que no presentan algún impedimento físico observable, su contacto con el mundo se ve limitado, es decir, presentan algún tipo de deficiencia de procesamiento cognoscitivo (lenguaje, percepción visual, lateralidad, memoria, pensamiento, etc.), que ha pasado inadvertido dentro de su grupo familiar. Es hasta la edad preescolar o escolar que se perciben las deficiencias cognoscitivas, que no pueden ser ignoradas en el salón de clases, puesto que repercuten directamente en su aprendizaje académico.

El Departamento de Educación Especial del Estado de México presentó un Diagnóstico de Necesidades en el año de 1983, con base en la información reportada en 1978 por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en el cual estimó que el 10 % de la población mundial requería servicios de educación especial, distribuyendo a los distintos sujetos en los siguientes porcentajes:

<b>TIPOS DE NECESIDADES ESPECIALES</b>	
DIFICULTADES EN EL LENGUAJE	3 a 4 %
DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE	2 a 4 %
DEBILIDAD MENTAL	2.5 a 2.8%
TRASTORNOS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE	0.6 a 1%
IMPEDIMENTOS NEUROMOTORES	0.5 %
TRASTORNOS VISUALES	0.1 %

En este estudio se reportó que, considerando los datos de la Dirección General de Rehabilitación de la antes S.S.A., el 7% de la población adulta sufre de alguna discapacidad, con mayor incidencia en individuos menores de 15 años.

Las estimaciones dadas por el Consejo Nacional de Población (1980), señalaron que en el Estado de México existían aproximadamente 9.5 millones de personas con este problema, de los cuales cerca de 4,060 millones eran menores de 15 años. Se calculó que más de 285 mil niños, (el 7% de la población mexicana) requería servicios de educación especial en el año de 1985.

En el marco de esta demanda potencial, el Departamento de Educación Especial del Estado de México realizó una proyección para siguiente cuadro con los porcentajes por área de minusvalía. En el se muestra que la mayor incidencia se encontró en las áreas de dificultades de lenguaje, de aprendizaje y de deficiencia mental.

<b>TIPO DE NECESIDAD</b>	<b>%</b>	<b>TOTALES</b>
Dificultades de Lenguaje	3.5	142,096
Dificultades de Aprendizaje	2.5	101,498
Deficiencia Mental	2.5	101,498
Trastornos de Audición y Lenguaje	0.9	36,538
Impedimentos Neuromotores	0.5	20,299
Trastornos Visuales	0.1	4,059
<b>TOTALES</b>	<b>10%</b>	<b>405,988</b>

Al mismo tiempo, el Departamento de Educación Especial del Estado de México realizó una proyección de la población menor de 15 años (por municipio) y la incidencia de sujetos con requerimientos de educación especial para el año de 1985.

Los municipios con más alta incidencia de requerimientos fueron los siguientes:

Municipio	Estimación de población menor de 15 años en 1985	Población con requerimientos de educación especial en 1985.
ALMOLOYA DE JUÁREZ	36,276	3,627
ATIZAPÁN DE ZARAGOZA	140,240	14,024
COACALCO	123,975	12,397
CUAUTITLÁN	30,627	3,063
CUAUTITLÁN IZCALLI	150,370	15,037
CHALCO	54,742	5,484
CHIAUTLA	51,266	5,126
CHICOLOAPAN	28,833	2,883
CHIMALHUACAN	64,929	6,493
ECATEPEC	45,901	4,590
HUIXQUILUCAN	55,527	5,553
IXTAPALUCA	49,945	4,994
IXTLAHUACA	35,569	3,557
LERMA	41,239	4,124
MÉTEPEC	70,572	7,057
NAUCALPAN DE JUÁREZ *	261,906	26,190
NEZAHUALCÓYOTL *	905,318	90,532
NICOLÁS ROMERO	89,308	8,931
PAZ, LA	68,571	6,857
SAN FELIPE DEL PROGRESO	39,978	3,998
TECAMAC	106,377	10,638
TEJUPILCO *	27,012	2,701
TENANCINGO	23,857	2,386
TEXCOCO	52,498	5,250
TLALNEPANTLA *	395,015	39,501
TOLUCA *	155,612	15,561
TULTITLÁN	69,134	6,913
VILLA VICTORIA	25,870	2,587
ZINACANTEPEC	29,367	2,937

En los municipios marcados con un (\*) se colocaron los centros de atención psicopedagógico.

Asimismo, se realizó una revisión de la capacidad instalada de atención para las demandas de este tipo de educación en el Estado de México, se encontró que la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) en la década de los sesenta, había extendido sus servicios de Educación Especial a los diversos Estados de la República Mexicana, instalando en el Estado de México, siete Escuelas de Educación Especial; cinco Centros de Audición y de Lenguaje; un Centro para Problemas de Conducta; dos Centros de Orientación y Canalización; tres Centros de Capacitación de Educación Especial; treinta y siete Grupos Integrados; cinco Centros de Atención Múltiple; y once Centros Psicopedagógicos. No existían Centros que atendieran a la población con trastornos neuromotores, visuales o de intervención temprana. De los Centros Psicopedagógicos que se instalaron, dos de ellos se ubicaron en Toluca y los restantes en las zonas de Atlacomulco, Atizapán, Villa de las Flores, Ecatepec, Naucalpan (Altamira), Texcoco, Cuautitlán Izcalli (La Esperanza), Lomas de San Juan Ixhuatepec y Nezahualcóyotl. En casi todos los centros se atendían exclusivamente problemas de aprendizaje, sólo en el caso de los centros de Ecatepec, Naucalpan y Cuautitlán Izcalli que se atendían también problemas de lenguaje. En total, los Centros Psicopedagógicos prestaban servicio a 820 niños por años, aproximadamente.

La Secretaría de Gobernación instaló, por esa misma década de los setenta, servicios en el área de inadaptados e infractores en los Centros de Readaptación Social, en Toluca y Tlalnepantla.

El Desarrollo Integral para la Familia (D.I.F.), brindó atención a los niños que necesitaban dicha educación de manera indispensable para su "normalización", en el Centro de Rehabilitación en Educación Especial localizado en Toluca y en el Centro Psicopedagógico de Cuautitlán de Romero Rubio.

Además, se encontraron tres escuelas particulares registradas que proporcionaban servicios de educación especial: el Centro Conductual, ubicado en Cd. Satélite, la Clínica Psicopedagógica y la Escuela de Educación Especial, ambas en Chalco.

El Departamento de Educación Especial del Estado de México contaba tan sólo con 53 Grupos de Atención Psicopedagógicos (G.A.P.P), una Escuela de Deficientes Mentales, una Escuela de Hipoacúsicos y dos Centros de Capacitación para el Trabajo.

De todo el profesorado del subsistema educativo estatal sólo 62 profesores tenían especialidad en alguna área de educación especial, de los cuales tan sólo dos de ellos tenían formación en problemas de aprendizaje a nivel primaria y, casualmente no estaban realizando funciones acordes a su especialidad.

El Departamento de Educación Especial concluyó que tenía que centrar sus

esfuerzos en las áreas de mayor prioridad: deficiencia mental, problemas de aprendizaje, trastornos de audición y de lenguaje; también que las instituciones públicas y particulares apoyarían las políticas destinadas a mejorar la calidad de la educación especial, orientar sus servicios a los alumnos que se ubican en el ámbito de la educación formal escolarizada y que -a pesar de todo- el servicio resultaba notoriamente insuficiente, comparado con el número de niños que requerían del servicio y con la extensión territorial del Estado de México.

Después de realizar el diagnóstico de las necesidades de educación especial, y conforme a las disposiciones educativas, además de dar respuesta a las constantes demandas del Magisterio Estatal, condujo al Departamento de Educación Especial, en el año de 1985, a la creación de un nuevo servicio piloto, denominado Centro de Atención Psicopedagógica (C.A.P.P.) cuyo objetivo fue proporcionar atención psicológica, pedagógica, médica y de trabajo social complementaria a la educación básica regular, para los alumnos que presentaran problemas de aprendizaje y/o lenguaje para coadyuvar a su adaptación a la sociedad y la integración a la actividad productiva. Lo anterior bajo el supuesto de que el niño era una persona con necesidades, derechos y responsabilidades que deberían reconocerse para asegurar su participación en las decisiones que afectarían a su vida presente y futura.

## CAPÍTULO 2

### CREACIÓN DE LOS CENTROS DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

#### 2.1.- Marco legal.

Los Centros de Atención Psicopedagógica surgen como respuesta al derecho de igualdad de oportunidades para la educación, que es uno de los principios fundamentales de la Legislación Mexicana. Su creación se fundamenta en el Artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación en sus artículos 32, 33 y 41, que a la letra suscriben:

#### ARTÍCULO 32.

"Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja."<sup>3</sup>

#### ARTÍCULO 33.

"Para cumplir con lo dispuesto en el artículo anterior, las autoridades, educativas en el ámbito de sus respectivas competencias llevaran a cabo las actividades siguientes:

##### Fracción V.

Otorgarán apoyos pedagógicos a grupos con requerimientos educativos específicos, tales como programas encaminados a recuperar retrasos en el aprovechamiento escolar de los alumnos."<sup>4</sup>

#### ARTÍCULO 39.

"En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos".<sup>5</sup>

## ARTÍCULO 41.

"La educación especial esta destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva."

"Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación."<sup>6</sup>

De acuerdo con estos principios, el Gobierno del Estado de México, a través de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, fundamentó la creación del Departamento de Educación Especial (1983) y de los Centros de Atención Psicopedagógicos (1985).

### 2.2.-Breve Historia.

En diciembre de 1985 se crearon cinco Centros de Atención Psicopedagógica para cubrir las necesidades del Estado de México, los cuales fueron ubicados en Toluca, Naucalpan, Tlalnepantla, Tejupilco y Netzahualcóyotl, y la incorporación del Centro Psicopedagógico de Cuautitlán de Romero Rubio que pertenecía al D.I.F. Cada Centro contó con el siguiente personal; un Director, un Psicólogo, un Médico, dos terapeutas de Lenguaje y dos terapeutas de Aprendizaje. Todo el equipo adoptó el compromiso de organizar la captación de los menores, buscar un lugar para desarrollar el trabajo y diseñar su forma de trabajo. En este sentido cada área y cada centro utilizaron los instrumentos de evaluación y las técnicas de tratamiento que consideraron pertinentes de acuerdo a su preparación profesional. A excepción de las áreas de lenguaje y de aprendizaje, que tuvieron que coordinarse y utilizar los mismos criterios de evaluación.

El personal del magisterio que contaba con alguna especialidad en problemas de aprendizaje se le reubicó y el personal que todavía hacia falta se contrato de distintas escuelas, entre ellas de la Clínica de Ortolalia, E.N.E.P. Iztacala, E.N.E.P. Zaragoza, E.N.E.P. Acatlán (Pedagogía), Universidad Autónoma del Estado de México (Psicología), Instituto Mexicano de la Audición y del

## Lenguaje A.C. y de la Universidad Pedagógica Nacional.

La mayor parte del personal contratado eran psicólogos procedentes de la E.N.E.P. Iztacala, que fueron ubicados en tres distintas áreas; Lenguaje, Aprendizaje y Psicología. Cada C.A.P.P. quedó integrado por lo menos con dos psicólogos procedentes de la escuela antes mencionada.

El personal de la coordinación y los directores de los C.A.P.P. eran maestros normalistas que habían realizado alguna especialidad en educación especial dentro del mismo magisterio y gracias a ello fueron promovidos escalafonariamente. Generalmente mantenían la idea tradicional de la escuela primaria y querían practicarla en este tipo de servicio de educación especial, como el realizar las actividades acostumbradas en las primarias: por ejemplo, el rendir honores a la bandera, realizar "cuadros de honor", periódicos murales, adornar los salones como jardín de infantes, trabajar con grupos numerosos de alumnos, etc. Por otro lado, una situación que se compartió con todo el equipo multidisciplinario y en todos los centros, eran producto de la presión que ejercía la coordinación del C.A.P.P. hacia el personal para atender a un elevado número de infantes. La idea era que la eficiencia del C.A.P.P. podía estimarse en términos de la cantidad de tratamientos concluidos, dato que a su vez hablaría de la preparación profesional del equipo multidisciplinario que lo integraba.

La coordinación de los C.A.P.P. diseñó el modelo de atención y la estructura interna para todos los centros. Fue hasta 1986 que dicha coordinación convocó a todo el personal a una serie de reuniones mensuales con el fin de delinear las directrices de los centros. En el período de enero a mayo, las reuniones tuvieron el propósito de compartir experiencias e intercambiar ideas sobre las formas de evaluar y las técnicas de tratamiento.

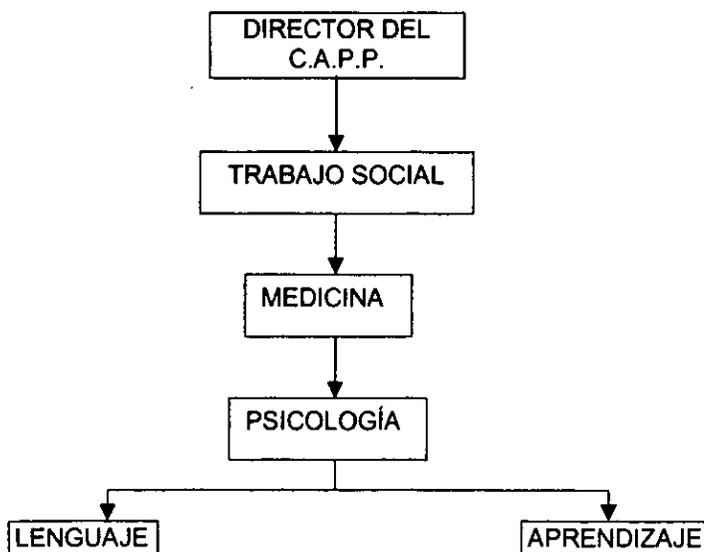
En agosto de ese mismo año se realizó una reunión general para analizar los diferentes tipos de problemas que se estaban presentando en todos los centros. Uno de ellos fue el origen de la canalización, señalándose, entre otras causas, la segregación del profesor hacia el niño que no aprende al mismo ritmo que sus compañeros. Al considerarlo como un "obstáculo", el maestro separa al niño de su dinámica escolar y lo envía al servicio para poder olvidarse de él. Por este motivo se realizó un cuestionario que se denominó "Reporte Escolar", el cual era enviado a los profesores del aula, y era tomado en cuenta como un requisito para integrar al niño al servicio. Por medio de él se conocía, de modo general, la problemática del menor, si el preceptor mostraba algún interés hacia el menor o no y qué concepción tenía de su discípulo. Posteriormente, la información obtenida de los cuestionarios permitió que se realizaran visitas a los profesores con el fin de sensibilizarlos sobre el trato que brindan al educando que asiste al servicio.

La coordinación de los C.A.P.P. motivó la realización de reuniones para cada una de las áreas del servicio (medicina, trabajo social, psicología, lenguaje y aprendizaje), con el objeto de establecer comunicación entre los criterios para la evaluación en los distintos Centros de Atención. La intención era instrumentar los cambios acordados a partir del siguiente ciclo escolar.

En el año de 1988 la coordinación de los C.A.P.P. promovió la realización de un programa rector para cada área, con la finalidad de que todos los centros tuviesen los mismos criterios para la evaluación y tratamiento. En la elaboración de estos programas se eligió por lo menos un Psicólogo egresado de la E.N.E.P. Iztacala. En específico para el área de Psicología se conformó con dos psicólogos de la Universidad Autónoma del Estado de México, uno de la E.N.E.P. Zaragoza y uno de la E.N.E.P. Iztacala.

### 2.3- Modelo de Organización.

Cada Centro de Atención Psicopedagógico contó con: una Dirección; área de Trabajo Social; área Médica; área de Psicología y, con dos áreas de especialistas, una para Lenguaje y otra para Aprendizaje.



Las actividades del director eran básicamente de asumir las responsabilidades para cumplir y hacer cumplir las disposiciones que emanan de la

Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social y de la Dirección General de Educación estatal a través del Departamento de Educación Especial; administrar los recursos del C.A.P.P.; supervisar al personal a su cargo; la integración de la sociedad de padres de familia y establecer los contactos necesarios para la adquisición de recursos para el C.A.P.P.

Las actividades del personal especializado y de apoyo fueron la elaboración de la papelería correspondiente, la aplicación de las valoraciones y de los tratamientos apropiados, así como completar los expedientes e informes y la participación activa en las labores del C.A.P.P.

#### 2.4.-Modelo de atención.

La organización de actividades y funciones de los Centros de Atención Psicopedagógica, se debía desarrollar bajo normas sistematizadas y de trabajo interdisciplinario, por lo que se estableció el siguiente modelo de atención: (Anexo 1).

##### I. Canalización.

La canalización de los alumnos a cada Centro, podía proceder de la escuela primaria o preescolar, de los servicios de Educación Especial y de Instituciones no pertenecientes al sistema educativo estatal, mediante un informe que especificara el motivo del envío. Eventualmente el alumno podía ser llevado por la propia familia.

##### II. Contacto preliminar.

El primer contacto que debería tener el aspirante sería con el área de Trabajo Social, donde se le realizaría una entrevista inicial, con base en el Reporte Escolar elaborado y enviado por el Centro al profesor del alumno, donde se especificaba la causa de la canalización. Esto serviría en primera instancia, para determinar si el alumno requería de la atención que brinda el C.A.P.P. o de la canalización a otra institución correspondiente, por lo cual sería necesario tener un conocimiento general de los síntomas y signos que pudieran presentar los aspirantes al centro de ayuda.

##### III. Ingreso.

Si se consideraba que el aspirante requería de la atención del Centro, se establecía su ingreso formal y el área de Trabajo Social integraba el estudio socioeconómico correspondiente.

#### IV. Diagnóstico:

-Médico. Al ingresar formalmente el alumno al Centro, se procedía a integrar la historia clínica, la valoración y el diagnóstico, así como el reporte y -en caso requerido- se programaba el tratamiento médico específico, en caso negativo, solamente se realizaba la revisión rutinaria.

El médico realizaba la valoración con base en el siguiente esquema:

- Datos generales.
- Historia clínica neurológica.
- Exploración neurológica.

Al término, el Médico presentaba un reporte donde indicaba que obstáculos anatómicos o neurológicos se presentaban para el tratamiento en las áreas de lenguaje, aprendizaje o psicología (por ejemplo, epilepsia, hiperactividad, frenillo, etc.).

-Psicológico. El psicólogo procedía a integrar la historia clínica correspondiente, aplicando la valoración con el diagnóstico y el reporte. En caso de que se requiriera, se programaba el tratamiento psicológico específico; en caso negativo, solamente se realizaba la revisión rutinaria, que debía basarse en los siguientes aspectos:

- Historia clínica psicológica.
- Instrumentos de Diagnóstico.
  - a) Psicomotricidad.
  - b) Madurez.
  - c) Diagnóstico de la Personalidad.
  - d) Cociente Intelectual (C.I.)

Una vez concluido lo anterior y de acuerdo a los reportes de trabajo social, médico y psicológico, se procedía a remitir al alumno a las áreas de lenguaje y/o aprendizaje según correspondía.

-Lenguaje. El terapeuta de Lenguaje debía conocer previamente los antecedentes médico y psicológico para verificar si existían problemas de tipo orgánico, funcional o emocional que estuvieran influyendo en el trastorno que presentaba el alumno remitido y planear así el diagnóstico, el cual debería basarse en los siguientes aspectos:

El análisis de la impresión diagnóstica emitida por las áreas médica y psicológica. La aplicación del diagnóstico establecido para lenguaje.

Al concluir este primer paso, el terapeuta programaba la entrevista inicial así como la aplicación de la valoración correspondiente.

-Aprendizaje. El terapeuta de Aprendizaje, previo conocimiento de los antecedentes médico y psicológico, debía verificar si existían problemas de tipo orgánico, funcional o emocional que es tuvieran influyendo en el trastorno que presentaba el alumno remitido y poder planear así su diagnóstico.

El terapeuta de aprendizaje, debía establecer el diagnóstico con base en el análisis de la impresión diagnóstica emitida por las áreas médica y psicológica para, posteriormente, aplicar el diagnóstico establecido para aprendizaje. Al concluir este primer paso, el terapeuta programaba la entrevista inicial así como la aplicación de la valoración correspondiente.

#### V. Tratamiento.

El equipo interdisciplinario debería de realizar inicialmente la revisión del tratamiento programado de cada caso para decidir su integración al programa o las estrategias a desarrollar, integrando así el Diagnóstico rector.

Cada área de trabajo dirigía a los alumnos a la terapia especial correspondiente, en sesiones programadas, ya fuera en forma individual o grupal, según el caso, sin descuidar la atención requerida en materia de trabajo social, psicológico y servicio médico.

A los padres de familia se les debía proporcionar información completa sobre los resultados obtenidos en las valoraciones practicadas a sus hijos y el tratamiento a seguir, comprometiéndolos a apoyarlo y a continuarlo.

#### VI. Término del tratamiento.

El término de tratamiento debería de establecerse con base en el informe concluyente de cada caso, el que se sometía a revisión por el equipo interdisciplinario donde se concluía si el alumno había terminado satisfactoriamente o no. En caso de que el resultado hubiera sido satisfactorio, el director procedía a extender una constancia de término de tratamiento.

En caso contrario, el área(s) correspondiente(s) procedía a realizar una revaloración y a remitir al alumno al tratamiento correspondiente o canalizarlo a otra institución.

Al trabajar con un equipo multidisciplinario se pretendía poder descartar las posibles causas del fracaso escolar y ofrecer a la niñez la oportunidad de integrarse a la sociedad.

Sin embargo, en los centros prácticamente no se realizaban los pasos a seguir en este modelo de atención, puesto que el director del C.A.P.P. era quien determinaba si el menor requería del servicio o no. La decisión se basaba en el reporte escolar o algún escrito del profesor de la escuela preescolar o primaria, donde se explicaba el motivo de la consulta. Además, el director del C.A.P.P. realizaba un pequeño examen al infante para conocer a que área correspondía la atención que se le brindase, si el problema era de lenguaje se le solicitaba al niño que repitiese algunas palabras con los fonemas de mayor dificultad, tales como la /R/, /D/, /L/ y los compuestos con /r/ y /l/. En caso de que correspondiera al área de aprendizaje, le revisaban los cuadernos y le aplicaba un breve examen de conocimientos de matemáticas y de español de acuerdo al grado escolar del niño.

Una vez ubicado el menor en el área que le correspondía, se le asignaba un terapeuta junto con su horario, y posteriormente se le enviaba a trabajo social para asignarle su cuota mensual, al médico para su revisión y al psicólogo para la aplicación de la batería de tests. De esta manera de completaba el estudio preliminar.

En caso de que los terapeutas o el psicólogo notaran que el menor presentaba problema en otra área, podían canalizarlo a la terapia que le correspondiera.

Las revisiones del equipo multidisciplinario se realizaron básicamente en los casos que el menor no mostrara avances significativos durante un ciclo escolar y existieran dudas para una posible canalización o para darle otro tipo de tratamiento. En caso contrario, si el menor demostraba haber superado el problema, solamente era revalorizado por el terapeuta e inmediatamente se le entregaba su constancia de término de tratamiento.

El centro recibía niños entre los 5 y 14 años de edad, no importando el grado escolar, siempre y cuando estuvieran inscritos en alguna institución preescolar o primaria, que eran los principales medios de canalización. Se entiende que los infantes que asistieron al servicio de los C.A.P.P. presentaban sus órganos sensoriales en buen funcionamiento; es decir, que no presentaban problemas auditivos, visuales y/o motores.

El servicio se prestaba en turno vespertino de 14:00 a 19:00 horas, cubriendo un horario de 5 horas diarias, para no interferir con el horario escolar. Cabe aclarar que en el caso de que algún niño asistiera en la escuela en turno vespertino y

requería del servicio, se solicitaba por medio de los directores el permiso para que el menor pudiera asistir a su terapia en el C.A.P.P.

## 2.5.- El Proceso de Definición de la Función del Psicólogo.

Cuando abrieron sus puertas los Centros de Atención Psicopedagógicos sólo contaban con la estructura interna y con el modelo de atención que el Departamento de Educación Especial había señalado. Como era un servicio nuevo para el Estado de México se carecía de programas, así que se permitió que cada C.A.P.P. se organizara y presentara sus proyectos de intervención de acuerdo con la preparación profesional de los integrantes, los cuales se dedicaron a atender las necesidades que se fuesen presentando, pero siempre contemplando el beneficio hacia la niñez mexiquense.

Al iniciarse el servicio en el C.A.P.P. Naucalpan, la directora del centro solicitó a cada área su programa de intervención y que seleccionara los instrumentos de evaluación pertinentes.

Al área de Psicología se le encargó como principal actividad la realización del diagnóstico, cuya intención era remitir a los niños en las terapias de lenguaje, de aprendizaje, de apoyo psicológico o bien canalizarlos a la institución correspondiente. En este caso, una Escuela de Educación Especial o los Consultorios de Orientación Psicopedagógica. Sin embargo, esta actividad no se realizaba debido a que era la directora del C.A.P.P. quien asignaba al alumno a su terapia correspondiente o bien los canalizaba a otra institución. Así que los menores eran atendidos primero por los terapeutas, quienes realizaban una evaluación más fina de la situación del menor. Posteriormente se les realizaba la evaluación médica y psicológica; así, aunque muy difícilmente los terapeutas revisaban el diagnóstico psicológico, ocasionalmente leían el reporte médico.

El diagnóstico se realizaba por medio de la aplicación de diferentes instrumentos que reportaran el cociente intelectual, el nivel de maduración y los rasgos de la personalidad del menor.

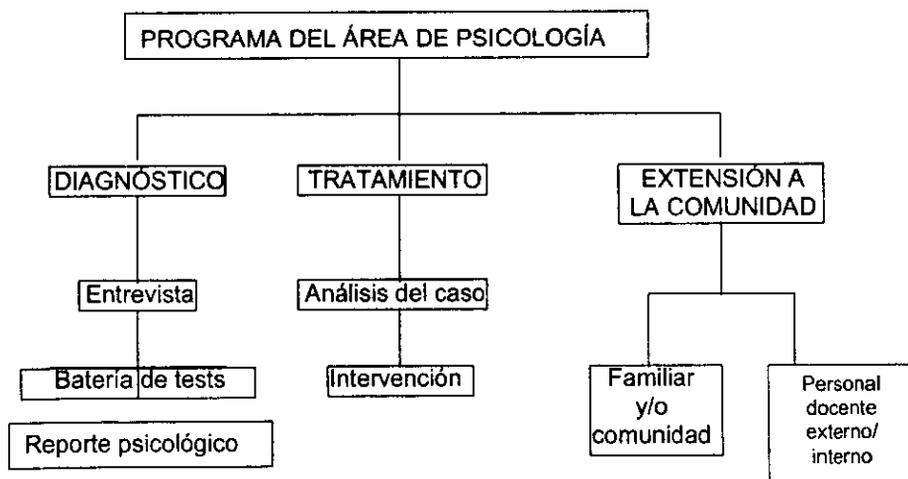
Al siguiente año, cuando se realizaron las reuniones entre el área de Psicología para unificar los criterios de evaluación, se estructuró una entrevista que contempló el desarrollo psicológico del niño y la aplicación de los siguientes tests: el dibujo de la Figura Humana de GOODENOUGH, el test de percepción visual de M. Frostig y la Prueba de inteligencia WISC-RM. Se señaló que se podría brindar apoyo psicológico a los niños y en caso necesario a los padres. Se observó que durante las entrevistas, al preguntar sobre las relaciones familiares, algunas de las madres demostraron tener algunas inquietudes sobre su vida marital insatisfecha y manifestaron un desconocimiento del aspecto sexual, con la esperanza de obtener

alguna respuesta profesional a su situación. De ahí se derivó una propuesta de intervención que posteriormente se detallará.

Esta fue la función del psicólogo hasta 1988, cuando la coordinación convocó al personal de los centros para la elaboración de los programas rectores. Cuando se realizó la primera reunión en el área de Psicología se planteó la posibilidad de incluir dos aspectos que ya se estaban desempeñando. Primero, brindar terapia psicológica, puesto que se habían presentado algunos casos que competían al área clínica. Segundo, informar a los padres y capacitar al personal docente de las escuelas como una estrategia de apoyo al tratamiento del menor.

De esta forma se planteó desarrollar un programa de psicología que incorporara las prácticas que se habían estado realizando, estableciéndose que la finalidad del psicólogo era "la de colaborar en el proceso de atención Psicopedagógica de los alumnos mediante la realización del diagnóstico específico, el apoyo terapéutico, la orientación a padres de familia y al personal docente."<sup>7</sup>

Las actividades del Área de Psicología quedaron divididas en tres partes: Diagnóstico, Tratamiento y Extensión a la Comunidad.



El Diagnóstico se conforma de tres fases:

2.5.1.- La Entrevista Psicológica: Se decidió utilizar la entrevista como un medio para obtener información sobre el desarrollo psicológico del niño y así poder conocer los diferentes aspectos que están involucrados con la situación actual del menor. Para esta entrevista se consideraron algunos elementos que no se habían

contemplado en la anterior, tales como; el número de personas que conviven en la casa y cómo están implicados en la educación del menor; cómo se ha modificado el comportamiento del menor a lo largo de su desarrollo, las relaciones de la pareja paterna y sus expectativas e ideas sobre su hijo.

La entrevista se realizaba como una conversación, así que las preguntas se podían adecuar para orientar, profundizar y precisar sobre los detalles que parecían importantes. Como generalmente era la madre quién asistía a brindar la información de su hijo se observaron las actitudes y emociones relacionadas con él. (Anexo 2).

2.5.2- La Batería de tests: El criterio de selección de las pruebas que integraban la batería diagnóstica era el grado de aceptación en las educativas para evaluar a niños que presentan problemas de lenguaje y/o de aprendizaje. Además cuentan con un respaldo bibliográfico, es decir que existen estudios correlacionales entre las capacidades que exponen los tests con alguna lesión cerebral.

Se ha justificado a las pruebas como una manera muy particular de observar y describir la conducta de una persona en una situación especial y han sido usadas al inicio de algún tratamiento como una forma de evaluación del sujeto. Por otro lado, como las pruebas consisten básicamente en la presentación de algún estímulo planeado, donde el sujeto responde de alguna forma, se pueden observar las reacciones del niño ante una situación y considerarlas como un signo de su comportamiento, como por ejemplo; observar si el menor revela temor al fracaso o presenta inquietud por el conocimiento, entre otras actitudes.

Las pruebas que se aplicaban eran:

2.5.2.1.- Test de inteligencia WISC-RM.

2.5.2.2.- Test gestáltico visomotor de Laureta Bender

2.5.2.3.- Test de percepción visual de Marianne Frostig.

2.5.2.4.- Test de inteligencia de Dibujo de la Figura Humana de Koppitz (D.F.H.).

2.5.2.1.- El Test de Inteligencia para niños de Wechsler (WISC), ha sido él más empleado y completo para la evaluación de niños con problemas de aprendizaje ya que ha ofrecido varias ventajas en comparación de otras pruebas. Se han realizado estudios correlacionales entre los resultados del test con casos donde se han presentado lesión cerebral. Constituye una "medición del C.I." aceptada para niños de 6 a 15 años y permite tener un parámetro general de los conocimientos globales del menor. Esta prueba consta de doce subtests, los cuales proporcionan información de aptitudes verbales y no verbales. Los resultados de los doce subtests, comparados entre sí, pueden dar una idea aproximada de si es o no

probable la existencia de lesión cerebral. De los doce subtests, seis de ellos son de tipo verbal y los restantes son de ejecución y cada uno de ellos establece un nivel de cociente intelectual y en conjunto proporcionan un C.I. total.

Los subtests verbales son de información, comprensión, aritmética, semejanzas, vocabulario y retención de dígitos. El subtest de información expone los hechos que se han aprendido en la experiencia cotidiana con el ambiente. El puntaje obtenido puede tener relación con la riqueza del medio que rodea al niño y la eficacia de su experiencia escolar, interviene también la memoria a largo término. El subtest de comprensión analiza el juicio o sentido común. Se plantea a los menores situaciones que quizás les hayan sucedido, pudieran sucederles o bien proverbios que deben explicar. Los puntajes se relacionan con el juicio social, así como con el tipo de experiencia a que se ha visto expuesto el niño, la interiorización de normas socio-culturales. El subtest de aritmética enfrenta la capacidad de efectuar operaciones aritméticas simples. Un buen resultado supone preparación matemática básica, memoria inmediata, capacidad para pasar de problemas verbales a problemas aritméticos, capacidad para concentrarse y prestar atención hasta haber alcanzado una respuesta.

En el caso del subtest de las semejanzas, se observan la capacidad para encontrar relaciones entre pares de palabras. Por lo tanto, revela la capacidad de abstracción y formación de conceptos, interviene la memoria remota y la capacidad de comprensión. El subtest de vocabulario indaga la capacidad de niño para definir palabras que van de lo muy fácil a lo relativamente difícil. Esta prueba mide no sólo la familiaridad del niño con palabras, sino también su aptitud para hablar expresivamente y formar conceptos verbales. El subtest de Retención de dígitos es una prueba de memoria en que se solicita al individuo que recuerde series de números de longitud creciente. En la primera parte, el niño debe limitarse a repetir los números que se le dicen; en la segunda, debe repetirlos en orden inverso. La primera sección mide la atención, la concentración y la memoria inmediata; la segunda mide cada una de esas facultades, así como la capacidad para invertir la serie de números en secuencia inversa.

Los subtest de ejecución del WISC-RM incluyen completamiento de figuras, ordenamiento de historias, construcción con cubos, composición de objetos, claves y laberintos. El subtest de figuras incompletas solicita al niño mirar una figura en la cual falta una parte y debe de identificar esta. Se trata de una prueba de la capacidad para reconocer cuales son los detalles esenciales de un objeto dado y determinar su presencia o su ausencia. Este examen requiere además concentración visual, aptitudes de descodificación visual y memoria remota. El ordenamiento de historias consiste en historietas que el niño debe poner en el orden adecuado. Esta prueba exige interpretar las figuras visuales y ordenarlas de modo que formen una historia dotada de sentido social. En consecuencia, se verifica la capacidad para planificar y para considerar respuestas alternativas hasta

dar con la correcta.

La construcción con cubos supone reproducir, mediante cubos de colores un diseño presentado visualmente. Así, el niño debe descodificar el dibujo impreso y descomponerlo en las partes que lo configuran, que después debe reproducir utilizando para ello los cubos de que dispone. Esta prueba brinda una adecuada medición de las habilidades espaciales, aunque el rendimiento pobre de un niño en este subtest puede deberse también a la incapacidad para reproducir el dibujo, y no la falta de habilidad para descomponerlo. La composición de objetos consiste en cuatro rompecabezas que es preciso armar dentro de un plazo máximo. Esta prueba exige percepción visual, integración visual, destrezas motrices y concentración.

El subtest de claves mide la coordinación visomotriz y la memoria corto plazo. El niño debe asociar dos conjuntos de símbolos y como uno de los conjuntos debe ser escrito debajo del segundo conjunto, hay en esta prueba un fuerte elemento de velocidad motriz. El subtest de laberintos consiste en problemas de laberintos que el niño debe completar. Esta prueba exige capacidad para planificar (encontrar la solución), habilidad motriz (dibujar la solución) y capacidad para explorar visualmente el problema entero.

2.5.2.2.- El Test Guestáltico Visomotor de Bender. A este test se le han realizado estudios correlacionales con casos de disfunción cerebral mínima y ha sido utilizado con el fin de conocer el nivel de maduración en niños, en adultos la deficiencia mental y en patología mental de niños y adultos. Consiste básicamente en exponer la destreza del niño para copiar 9 dibujos que el examinador presenta. Después se evalúan los dibujos desde los puntos de vista de la exactitud de la reproducción, la presencia de rotaciones por cuyo efecto las figuras están vueltas "arriba, abajo o en ángulo", y otros indicadores de rendimiento. Por lo tanto, se expone la capacidad del niño para descodificar visualmente la figura y a continuación reproducirla. La incapacidad para hacerlo se denomina dispraxia de construcción. Finalmente, se asigna al niño un nivel de edad de desarrollo, que es cotejado con su edad cronológica. Este test exige además atención y concentración por parte del niño. El puntaje obtenido reporta un nivel de maduración y se ha relacionado que los niños que obtienen puntajes bajos presentan lesión cerebral, también se ha correlacionado con perturbaciones emocionales, tales como la baja tolerancia a la frustración, explosividad, ansiedad, timidez, incapacidad para organizar material e impulsividad.

2.5.2.3.- El Test de M. Frostig fue creado originalmente para facilitar el diagnóstico de niños con impedimentos neurológicos y con problemas de aprendizaje, consiste en cinco subtests: Coordinación visomotriz, figura-fondo, constancia de la forma, posición en el espacio y relaciones espaciales. Cada una de estas subpruebas establece un nivel de maduración y en conjunto proporcionan

un cociente perceptual total.

Coordinación visomotora es una prueba de coordinación de los ojos y las manos, que consiste en el trazado continuo de líneas rectas, curvas o angulada, entre los límites de diversos grosores, de un punto a otro sin líneas guías. Evalúa la dificultad para escribir dentro de la cuadrícula o renglón, tomar el lápiz con torpeza, escritura lenta o muy aprisa con movimientos sin control.

Discernimiento de Figuras, esta prueba presenta cambios de la percepción de los dibujos con fondos progresivamente más complejos. Se emplean figuras geométricas "ocultas" o en intersección. Por medio de la regulación del lenguaje, la percepción visual es capaz de seleccionar y jerarquizar un objeto de entre varios, quedando el primero como la figura y el segundo como el fondo. El bajo puntaje indica que la atención del niño tiende a pasar de un estímulo a otro, confunde las palabras de apariencia similar y la dirección de la lectura la realiza utilizando el dedo.

Constancia perceptual o de forma. Esta prueba implica el reconocimiento de figuras geométricas determinadas que se presentan en una gran variedad de tamaños, matices, textura y posición en el espacio y su diferenciación de otras figuras geométricas similares. Se emplean círculos, rectángulos, cuadrados, elipses y paralelogramos. Distinción de detalles que hacen común o diferente a un objeto de otro. Capacidad de percibir que un objeto mantiene propiedades invariables. El bajo puntaje indica que el tamaño de la letra del niño es irregular, no distingue arriba de abajo.

Posición en el espacio, consiste en la diferenciación de trastrueques y rotaciones de figuras que se presentan en series. Se emplean dibujos esquemáticos representativos de objetos comunes. Indispensable para la imagen corporal en la adquisición de nociones espaciales (arriba, abajo, adelante, al lado y atrás), nos revela que el niño tiene incomprensión de las relaciones espaciales (fuera, dentro de, antes, detrás), movimientos torpes y vacilantes (inseguridad), confusión de derecha-izquierda.

Relaciones en el espacio, es una prueba que implica el análisis de patrones y formas sencillas que consisten en líneas de diversos ángulos y tamaños que el niño deberá copiar usando puntos como guía, nos revela deficiencia a nivel matemático, pues ve los números de una página como un conjunto difuso con problemas para trabajar con ellos, dificultad para copiar, alinear en columnas apropiadas, copiar lo horizontal a vertical.

2.5.2.4.- Test del Dibujo de la Figura Humana. Consiste en que el niño dibuje una figura humana y posteriormente se asignan puntos al dibujo, teniendo en cuenta la presencia o la ausencia en el dibujo de una serie de elementos. La

calificación se transforma en edad mental y esta puede transformarse en C.I.. Es una prueba de fácil empleo e independiente de los factores socioeconómicos. Según la autora refleja el nivel evolutivo y las relaciones interpersonales del niño, es decir, las actitudes hacia sí mismo y hacia las personas significativas en su vida, además que es una prueba sensible para detectar los cambios en el niño, ya sean evolutivos y/o emocionales.

Para la interpretación Koppitz se analizan los dibujos en 2 tipos diferentes de signos, los ítems evolutivos que están clasificados en 4 categorías: los ítems esperados, los ítems comunes, los bastantes comunes y los excepcionales; y los indicadores emocionales que son un conjunto de signos que se relacionan con las actitudes y preocupaciones del niño.

La omisión de algunos de los ítems indican inmadurez excesiva o la presencia de problemas emocionales. Como prueba proyectiva se valora la timidez o inseguridad, agresividad, retraimiento, depresión, rebeldía y angustia entre otros. Por otro lado, refleja la imagen corporal del menor, la cual juega un papel importante como lo señala la educación psicomotriz.

<b>PUNTAJES PARA D.F.H.</b>	<b>NIVEL DE CAPACIDAD MENTAL</b>	<b>C.I.</b>
8 o 7	normal alto a superior	110
6	normal a superior	90-135
5	normal a normal alto	85-120
4	normal bajo a normal	80-110
3	normal bajo	70-90
2	fronterizo	60-80
1 o 0	funcionando a un nivel retardado debido a problemas emocionales o biológicos	

Según puede apreciarse por esta breve descripción de las pruebas, que todos los tests abarcan muchos de los principales componentes de las competencias cognitivas básicas. Ninguna de las pruebas mide una aptitud exclusiva, sino complejas combinaciones de distintas aptitudes. En consecuencia es difícil identificar con exactitud mediante los puntajes de las pruebas la índole de la mayor parte de las incapacidades para el aprendizaje, sin embargo nos presenta una imagen general de la situación del menor, además de considerarse como un punto de partida de como se encontraba el menor al asistir al servicio. Ningún test por sí solo constituye un medio apropiado para dar un diagnóstico exacto, sino que deben usarse en combinación.

2.5.3.- El Reporte Psicológico era el resumen de todos los instrumentos

aplicados, sus respectivas valoraciones y un análisis cualitativo, así como de las observaciones realizadas a lo largo de las pruebas. Se anotaban los datos más sobresalientes de la información reportada por las áreas de Trabajo Social, Medicina y del Reporte Escolar. De esta forma se analizaba la información y se elaboraba el diagnóstico agregando comentarios sobre como tratar al niño en cuestión. (Anexo 3)

El uso de varios tests permitió obtener mayor información para la realización de un diagnóstico más preciso y amplio.

La coordinación de los C.A.P.P. indicó que según la Dirección General de Educación Especial delimita al Deficiente mental con un C.I. menor a un puntaje de 70, siendo este el criterio para canalizarlo a otra institución.

C.I.	CLASIFICACIÓN
130 o más	muy superior
120-129	superior
110-119	normal brillante
90-109	normal
80-89	subnormal
70-79	límitrofe
50-69	deficiente mental superficial
30-49	deficiente mental medio.
29 o menos	deficiente mental profundo

La segunda tarea que se refiere al tratamiento, se planteó la posibilidad de brindar terapia psicológica a los menores en conjunto con los padres que la requerían, puesto que se había venido ofreciendo en algunos casos la atención en el área clínica. Se propuso la posibilidad de utilizar una teoría como norma para todos los centros, pero debido a que los psicólogos procedían de diferentes escuelas se optó por dar flexibilidad a las líneas de tratamiento, es decir que se permitía al Psicólogo utilizar la aproximación teórica de su preparación profesional, siempre y cuando se realizara un reporte de su intervención, contemplando los siguientes puntos: un resumen de las entrevistas realizadas o de algún otro medio para obtener la información necesaria, un análisis y el resumen del desarrollo de la situación.

La tercera función se denominó "Extensión a la comunidad". Básicamente consistió en informar a los familiares o personas que conviven con el menor, asuntos relacionados con su situación para mejorar la educación de los niños; e impartir temas al personal docente interno y externo como mecanismo de

capacitación. Todo con la finalidad de prevenir y mejorar el trato a la niñez mexiquense.

El trabajo se desempeñaba de la siguiente manera: de lunes a jueves se realizaban las evaluaciones, las cuales se realizaron en 4 sesiones de una hora de duración, abarcando desde la entrevista hasta el reporte psicológico. La coordinación solicitaba que se evaluaran el mayor número posible de niños, como una manera de comprobar el impacto social del C.A.P.P.. Como sólo existía un psicólogo por cada Centro, su tiempo estaba prácticamente destinado a las evaluaciones, si se consideraba que se tenía que evaluar a un promedio de 120 niños por año.

Los viernes se destinaron para el análisis de los casos especiales con todo el equipo multidisciplinario. Posteriormente se llevó a cabo la realización de terapia grupal para los menores de las áreas de lenguaje y de aprendizaje, impartidas por su propio terapeuta, destinándose para ello las dos primeras horas. Las tres horas restantes fueron ocupadas para la revisión de casos o bien para el trabajo de los expedientes.

## 2.6 La propuesta del Taller.

La entrevista que se realizó con las madres tenía la finalidad de integrar al expediente datos relativos al desarrollo psicológico del niño y de la dinámica familiar. Se preguntaba, entre otras cuestiones, acerca de las relaciones entre los padres y de cada uno hacia el hijo que asistía al servicio, además de indagar de qué manera se estaba instruyendo al menor en el aspecto sexual. Se destacaban preguntas como, ¿Qué opinión tiene de su pareja como esposo y como padre? ¿Cómo se valora a sí misma como esposa y como madre? ¿Qué opinión y que expectativas tienen ustedes como padres de su hijo? (véase anexo 2)

Después de la aplicación de la entrevista, algunas madres se presentaron con el psicólogo para preguntar por la situación de su hijo. Con el devenir de la plática hablaron más abiertamente sobre su vida marital insatisfecha y manifestaron un desconocimiento del aspecto sexual de su vida, esperando alguna respuesta profesional a su situación. Como se observó que varias mujeres presentaban la misma inquietud se decidió, en primera instancia, dar alguna conferencia sobre sexualidad.

Por otro lado, en una de las reuniones donde se revisaban los casos especiales, los terapeutas mencionaron que se sentían presionados por la coordinación de los Centros de Atención Psicopedagógicos (C.A.P.P.) para dar por terminado el tratamiento a un número elevado de menores, sobre todo aquellos que habían permanecido por más de un ciclo escolar. En reiteradas ocasiones los terapeutas habían solicitado la colaboración de las madres para la corrección de

tareas. La idea era que con este tipo de apoyo el aprendizaje del menor fuese más rápido. Sin embargo, al no presentarse los cambios esperados en el aprendizaje del menor, los terapeutas solicitaron al área de Psicología la realización de asesorías a las madres, especialmente con atención al tema sobre el trato que debían ofrecer a sus hijos para lograr que lo aprendido en la terapia se mantuviese fuera de ella.

Cuando los terapeutas indicaron los nombres de las candidatas para la asesoría, resultó que algunas de ellas fueron las que anteriormente se habían presentado con el psicólogo exponiendo sus inquietudes.

La idea de los terapeutas era básicamente dar un entrenamiento a las madres para colaborar en la rehabilitación de sus hijos, lo cual ha sido muy usado en los programas de educación especial, (Galindo y cols.<sup>8</sup>; Bijou<sup>9</sup>), y cuya finalidad ha sido la de brindarles un entrenamiento a los padres para que colaboren en la rehabilitación o se hagan cargo de ella. Esta idea plantea que las madres sólo deben ocuparse de sus hijos, y no se contempla que tienen otras labores propias de la casa, como el lavar, planchar, cocinar y limpiar; preocupaciones por la economía familiar, el pago de la renta, la luz, el gas, del vestido, etc.; y sus responsabilidades con el esposo.

Al respecto, Berman, S. y cols ha señalado que el trabajo doméstico carece de estímulos y que cuando constituye la única tarea, aísla y embrutece a la mujer. Para sostener la idea de que, "el trabajo doméstico por no ser remunerado no favorece la autoestima ni el aprecio de los demás"<sup>10</sup>, apunta que cuando la mujer permanece aislada carece del contacto humano y de comunicación, tiende a conducirse de manera pasiva y su participación social solo se ve realizada a través de su familia o de sus vecinos, lo cual conduce a que se desvalore paulatinamente como mujer, en el plano sexual, y que pierda el interés por lo ideológico, lo político y lo social.

Por otro lado, las madres mencionaron que el tiempo les era ya insuficiente para realizar todas sus actividades diarias, porque con el llevar y traer al menor a otras actividades, el tiempo se les redujo. Además, está indudablemente les generó un mayor desgaste de energía, por lo cual no habían tenido buena disposición para colaborar con los terapeutas en otra actividad que les limitaría aún más su tiempo.

En contraste, las madres se acercaron al psicólogo motivadas por la necesidad de tener alguna respuesta profesional ante la insatisfacción de su vida sexual. Esta situación conduce a pensar que algo más está pasando en la dinámica familiar, sobre todo en la situación de la mujer.

A este respecto, Lore, cuando plantea "Mujer... ? ¿Qué te lleva a la locura?"

analiza el destino femenino al referir que "Hoy en día la mujer socialmente sana y aceptada, deberá permanecer en una especie de infantilismo o inmadurez perpetua, optando por el matrimonio y permaneciendo en él (solteras, divorciadas y lesbianas son sospechosas). Parirá algunos hijos, <tenga o no muy claro su deseo por la maternidad>, dando así prueba de su "instinto maternal". A partir del momento en que tenga hijos, esa mujer hasta el momento ciudadana de segunda, deberá convertirse en una profesionista interdisciplinaria, siendo guía y conformadora de nuevos seres, sin permitirse en ningún momento evidenciar su angustia, sus dudas, sus miedos, su vacío y sus necesidades..... si no lo logra, prontamente será "culpabilizada" por la sociedad y por los técnicos de la salud como mala madre, responsable absoluta de los conflictos, carencias y neurosis de sus hijos"<sup>11</sup>.

Al convertirse la mujer en madre debe saber poco del sexo, como lo plantea Lerer, al señalar que la maternidad deseada o no, modifica la vida sexual de las mujeres, de tal manera que "en muchos casos se ha considerado a las mujeres embarazadas como seres casi asexuados"<sup>12</sup>. Estos planteamientos se reflejan en ideas y mitos que se han generado en torno a la maternidad, tales como "madre, solo hay una", "el goce de una mujer es más espiritual que corporal ", "una madre no debe aparecer como una mujer sexualizada", o bien "la madre debe ser una santa".

Margarita Baz<sup>13</sup>, Gloria Bender<sup>14</sup> y Clara Coria<sup>15</sup> han hecho un llamado para crear grupos de reflexión y de concientización para mujeres, con la finalidad de reconstruir la identidad femenina.

El área de Psicología propuso a la directora del C.A.P.P. la posibilidad de realizar un taller para aquellas mujeres a quienes se les adjudica la responsabilidad de la educación de sus hijos. Un espacio donde pudiera compartir experiencias, conocimientos, ideas y alternativas con la finalidad de analizar su participación, además de que reconocieran que también son personas que sienten, actúan piensan y que pueden tener otros intereses y aspiraciones. Un espacio que les permita hablar sobre sí mismas y sus problemas; reflexionar sobre lo vivido para poderse aceptar y autovalorarse. Además de poder resolver algunas interrogantes acerca de lo sexual que durante años se les ha negado y que repercute en sus estados de irritabilidad o de placer. Todo con una doble finalidad: que la madre sea generadora de su propio cambio para que pueda dar un trato diferente a su hijo y que sea un espacio para investigar lo que sucede en la dinámica familiar.

En la experiencia del taller se plateó la idea de trabajar con las madres de los niños que tienen requerimientos de educación especial, como un ser humano que piensa, siente, actúa y que requiere de un espacio para, por lo menos ser escuchada; es decir, como mujer. Como lo refiere Badinter al indicar que la madre es "un personaje relativo y tri-dimensional. Relativo por que no se concibe sino en

relación con el padre y el hijo. tri-dimensional por que además de esa relación doble la madre es también una mujer, esto es, un ser específico dotado de aspiraciones propias, que a menudo no tiene nada que ver con las de su marido ni con los deseos del niño <sup>16</sup>.

El planteamiento fue bien recibido y el 15 de enero de 1987 se convocó a las madres de los niños atendidos en el C.A.P.P. al Taller. Las sesiones se llevaron a cabo los viernes de 14 a 16 horas, durante el horario que sus hijos asistían a terapia grupal.

## CAPÍTULO 3

### CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO TRIDIMENSIONAL DE LA MUJER

#### 3.1-La sociedad como fuente de transmisión cultural entre generaciones.

El desarrollo de las sociedades implicó la creación de reglas y valores que permitieran regular el comportamiento de la humanidad tanto para garantizar su subsistencia individual, como para la afirmación colectiva de la identidad de su comunidad.

La identidad de cualquier comunidad ha subsistido gracias a que las reglas de convivencia y los valores que se han constituido en los grupos, los hereda a las nuevas generaciones por medio de las practicas de crianza. Es por medio de estas que el individuo se apropia de los conocimientos, sentimientos y comportamientos humanos que la sociedad ha logrado en su desarrollo histórico.

De esta forma cada ser particular que nace se inscribe en la compleja red de relaciones de determinada sociedad e internaliza los valores, pautas, ideas, conceptos sociales y hasta los mismos movimientos corporales que la sociedad le transmite por diversos medios, como: el familiar, el escolar, las amistades, los medios masivos de comunicación, la religión, en fin, todos los contactos que establece con su entorno. De este modo la apreciación de las cosas o los juicios de valor de todo individuo se ajustan a pautas, criterios o valores que el no inventa o descubre personalmente, sino que pertenecen a la sociedad en que se desenvuelve. Así que el modo de actuar de un individuo no es espontaneo, sino que responde a ciertos principios que corresponden a su grupo social. El grupo social dicta las reglas morales que enuncian lo que "debe ser" y el individuo interioriza estos conceptos, actuando de acuerdo a ellos, a tal punto que tanto en ausencia como en presencia de otros, generalmente se obra de igual modo.

Por otro lado, es importante señalar que cualquier individuo pertenece a una época y como ser social que es procede conforme a los valores y normas del tiempo que le toco vivir. Cada nuevo individuo que se integra a su grupo social, debe comportarse y sujetarse a determinados principios, valores o normas morales del grupo al que pertenece. Estos valores, principios o normas, dentro de esa comunidad, se tienen por validos, aunque se presenten en su carácter general o abstractos. En definitiva, valen de acuerdo con el tipo de relación dominante.

Existe una entrañable relación entre el individuo y la comunidad o entre lo individual y lo colectivo, puesto que estos, lejos de excluirse se presuponen necesariamente. Es por esta razón que diferentes individuos que se desarrollan en

una época y que pertenecen al mismo grupo social reaccionan de un modo parecido. Esto no implica que todos los individuos se apropien y se reproduzcan de igual modo, pues cada ser particular se adueña de los valores de manera distinta, dependiendo de las condiciones en que se desenvuelva. Al respecto Heller señala que "nadie se escapa de la vida cotidiana, sin embargo, esta reproducción no ocurre de la misma manera para todos los hombres ya que depende del momento histórico en que se encuentra y de su participación activa en la sociedad".

A lo largo de la historia han surgido valores que han sido más dominantes que otros y de alguna manera han estado ligados a las condiciones socioeconómicas y políticas vigentes, es decir, que los valores sociales a lo largo de la historia han cambiado su significado. Analicemos por ejemplo el concepto de libertad, Heller señala que "a lo largo de la Antigüedad y durante la Edad Media el individuo nacía en cierto lugar de la comunidad y de la división social del trabajo dada y eso era lo que determinaba el modo de vida personal; lo que el individuo podía hacer, a lo sumo, era <variar> su modo de vida, pero nada más". La libertad no tenía un valor fundamental para la vida de los individuos. Recordemos que en la Antigüedad existían los esclavos, que no podían tener una vida político-moral y los hombres libres, que se distinguían por su desprecio al trabajo físico. Durante el feudalismo, los siervos poseían una libertad personal y la religión les ofrecía una libertad pero en el plano espiritual. Con el surgimiento de la burguesía, la libertad se aprecia en la capacidad del individuo de poder vender su fuerza de trabajo.

En concordancia, si se pretende entender lo que sucede actualmente con la mujer, es necesario ubicar las posibles condiciones en que surgió el concepto de <mujer-madre-esposa> dentro de la familia patriarcal y, más específicamente, en la familia nuclear; destacando que ambas formas sociales están basadas en el principio de la propiedad privada. Todo individuo actual es producto del pasado; es decir, el ser particular es historia y por lo cual siempre estará modelado y configurado por un ambiente histórico del cual es imposible desprenderse. Así pues, se hace necesario realizar un rastreo histórico, de las concepciones acerca de la mujer, primordialmente en el marco de la cultura occidental, del desarrollo del pensamiento europeo.

### 3.1.-Reseña histórica y análisis de la familia y de la condición de la mujer.

En la actualidad se concibe a la organización de la familia como algo natural, donde implícitamente todos los hombres nos hemos formado en su seno, es decir, el grupo conformado de padre, madre e hijos que comparten cotidianamente techo, calor y alimento. Puesto que la familia cumple con la función básica de satisfacer las necesidades de afecto, seguridad, alimento, estabilidad de los integrantes del grupo y la reproducción sociocultural, ya que dentro de ella se presenta el proceso de adquisición de normas que regulan la conducta de las nuevas generaciones.

Sin embargo, la familia ha sido la primera y más antigua institución que ha existido en la historia humana.

Federico Engels se ocupó del estudio crítico sobre el desarrollo histórico de la familia desde sus orígenes hasta su época, sintetizando los esfuerzos de sus predecesores y estableció en forma definitiva el carácter histórico de dicha institución y las peculiaridades que ha adoptado en las diferentes funciones sociales. Concluyó que la familia monogámica fue resultado del triunfo de la propiedad individual y que correspondió a condiciones económicas, políticas y sociales específicos. Sin embargo, este tipo de familia ha transitado hasta nuestros días y es reconocida por la sociedad, pero sin restar importancia a todas aquellas transformaciones por las que ha pasado la humanidad para regular las relaciones de parentesco y que algunas de ellas sobreviven en la actualidad.

Engels escribió que la familia monogámica surgió como una necesidad para la acumulación de capital en una esfera pequeña dentro de un régimen social, en la cual no importaba el amor o las relaciones personales, puesto que eran los padres quienes concertaban las bodas de sus hijos. Lo importante era concentrar el capital y asegurarse de que este no saliera del grupo familiar, para lo cual a la mujer se le exigió obediencia, castidad y la más estricta fidelidad conyugal para asegurar que los hijos fuesen los herederos directos de la fortuna del padre. Por lo tanto la relación familiar se fundó en el poder del hombre, siendo él quien podía romper el vínculo conyugal.

De ahí, como señala el autor, "la monogamia no aparece de ninguna manera en la historia como una reconciliación entre hombre y la mujer y mucho menos aun como la forma más elevada de la familia, sino por el contrario; entra en escena bajo la forma de esclavitud de un sexo por el otro, proclamación de un conflicto entre los sexos, desconocido hasta entonces en la historia"<sup>19</sup>.

Simone de Beauvoir, en un estudio histórico sobre la mujer, señala que "el triunfo del patriarcado no fue ni un azar ni el resultado de una evolución violenta. Desde el origen de la humanidad, su privilegio biológico ha permitido a los machos afirmarse sólo como sujetos soberanos, y no han abdicado nunca ese privilegio; han enajenado en parte su existencia en la naturaleza y en la mujer, pero la han reconquistado inmediatamente; condenada a desempeñar el papel del Otro, la mujer esclava o idolo, nunca ha elegido ella misma su suerte."<sup>20</sup>.

Continuando con Beauvoir, señala que con la llegada del cristianismo no se presentaron grandes cambios en la posición de la mujer, sin embargo se perfila el camino que seguiría la condición de la mujer. En las cartas del apóstol San. Pablo<sup>21</sup> se dieron a entender las características de la buena esposa. En ellas se recomienda que la esposa sea sumisa, porque el marido es la cabeza de la mujer, como Cristo lo es de la iglesia. (Ef 5:23). En la Epístola a Timoteo, establece que las mujeres deben vestirse decorosamente, con pudor y modestia; recomienda que

la mujer no domine al hombre y se mantenga en silencio, puesto que le debe obediencia y respeto a este, ya que Adán fue formado primero y la mujer fue quien incurrió en el pecado (1Tim 2:15). De esta última idea se desprendieron una serie de consecuencias para la imagen de la mujer, como la de ser culpable, débil, frívola y, más tarde, emparentada al mal. De aquí, se fue germinando la idea de la "Sagrada Familia".

Si bien, en el Antiguo Testamento, en el libro "El cantar de los cantares", el amor era visto como parte integrante a la sexualidad, un poema a la plenitud del hombre como ser integral (en cuerpo y en espíritu), donde se exaltaba la belleza, el amor, la pasión y el erotismo; en el Nuevo Testamento, se planteó que las relaciones sexuales eran exclusivas para la reproducción y se elogio la castidad y la virginidad. Asimismo se introduce la idea del pecado, de la concupiscencia ligada al cuerpo, presentando un dualismo entre el cuerpo y el alma. (ROM.1,24; 1COR.6,9; HEB.13,4 y GAL.5,16.).

Sin embargo, todo se mantuvo igual, hasta después de las llamadas revoluciones burguesas. A este respecto Beauvoir apunta que "en el feudalismo civil el matrimonio conserva el mismo aspecto que en los tiempos del feudalismo militar: el esposo es el tutor de la esposa. Cuando se constituye la burguesía, esta observa las mismas leyes tanto en el derecho de la costumbre como en el derecho feudal, la emancipación solo es posible fuera del matrimonio; la joven y la viuda tienen las mismas capacidades que el hombre; pero, al casarse, la mujer cae bajo la tutela del marido, quien puede pegarle, vigila su conducta, relaciones y correspondencia, y dispone de su fortuna, no en virtud de un contrato, sino por el hecho mismo del matrimonio"<sup>22</sup>.

Beauvoir no obstante relata que en la Edad Media, la mujer francesa todavía conservaba algunos privilegios puesto que "en las ciudades tomaba parte en las asambleas de habitantes y participaba de las reuniones primarias para elegir diputados a los Estados Generales; el marido solo podía disponer por su propia autoridad de los muebles, y para enajenar los bienes inmuebles era necesario el consentimiento de la mujer"<sup>23</sup>.

A finales del feudalismo, el trabajo del campesino todavía era libre e independiente, puesto que poseía instrumentos de producción y hacienda propios, los cuales en determinado momento podía vender. La familia era un sistema productivo en si mismo, es decir, era una unidad de autoconsumo donde se producía lo suficiente para vivir y se fundaba en las relaciones de dependencia personal. La producción se empleaba para la propia existencia de la familia, una pequeña parte para la comercialización y el mayor excedente para el señor feudal o las ordenes religiosas. El trabajo estaba fundado en una estricta división, no sólo por sexo, sino además por la edad y la jerarquía dentro de la familia. Se dependía del trabajo cooperativo en el hogar, puesto que cada uno realizaba una función específica; esto implicaba que cada integrante cumplía con una tarea, que

abarcaban desde las labores del trabajo doméstico, la protección, el mantenimiento, hasta del aseo personal, por lo cual se necesitaba por lo menos de dos personas para realizar una actividad, es por eso que el individuo era considerado como la mitad de una persona, por lo cual las viudas, los huérfanos y los solteros no eran aceptados ya que no contaban con una persona que se integrara para realizar el trabajo que le correspondía. Zaretsky ha señalado que "la mujer cumplía un papel muy valorado en la familia, ya que el trabajo doméstico formaba parte en la actividad productiva de la familia como un todo"<sup>24</sup>

En este momento la mujer se encuentra en situación de dependencia absoluta respecto del padre y del marido. Es protegida por las leyes, pero siempre y cuando fuera madre o propiedad del hombre.

La sociedad feudal estaba basada en el estricto cumplimiento de los intereses de la familia y el individuo que se conducía en contra de las tradiciones e intereses de esta era rechazado. Como en el matrimonio dominaban los intereses del grupo, el amor y este no podían encontrarse unidos, puesto que su finalidad era para aumentar las riquezas familiares.

A este respecto Duby comenta que "los acuerdos de los esponsales se concluían casi siempre sin tener en cuenta para nada los sentimientos de los prometidos; la noche de bodas, una hija demasiado joven, apenas púber, era entregada a un joven violento al que nunca había visto. Finalmente también intervenía esa segregación que a partir de los siete años situaba a los niños y a las niñas en dos universos totalmente separados. Por tanto, todo se conjuraba para que se estableciera entre los cónyuges no una relación ferviente, comparable a lo que es para nosotros el amor conyugal, sino una relación fría de desigualdad: en el mejor de los casos se trataba de dilección condescendiente por parte del marido y de reverencia medrosa por parte de la mujer "<sup>25</sup>.

Para fines del siglo XV la Iglesia de Roma con parroquias, monasterios y conventos por todo su dominio, había llegado a ser la mayor terrateniente de toda Europa. Los costos para mantener ese imperio eran elevados y el papado tuvo que buscar diferentes fuentes de ingresos. Una de ellas fue la venta de indulgencias, lo cual en alguna medida era una póliza de seguro que implicaba el no recibir castigo, por lo cual el arrepentimiento era innecesario.

A su vez se presentaba un alto grado de corrupción e inmoralidad en el clero. Algunos confesores solicitaban favores sexuales a los penitentes o en ocasiones se dedicaban abiertamente a la vida de los placeres. Ante esta situación, Lutero redactó 95 puntos de debate para expresar lo que opinaba sobre los excesos y abusos de la Iglesia. Planteó la responsabilidad individual y destacó que la única salida para acabar con esa situación era volver a un rigor ascético y puritano. Dunas, señala que en esta época "la sexualidad aparece más o menos

emparentada con el pecado en virtud de lo que la tradición teológica ha llamado un poco malignamente <concupiscencia>. El deseo se convierte en algo de lo que es preciso desconfiar. El origen del pecado aparece ligado a la atracción sexual"<sup>26</sup>.

La Iglesia no tardó en dar respuesta a las ideas de Lutero y Calvino, con la aparición de la Inquisición y de ordenes religiosas (como los jesuitas), dispuestos a preservar los preceptos de la fe y la moral católica. Gindin indica que "El concilio de Trento reforzó el carácter sacramental e indisoluble del matrimonio, impuso el voto de castidad a los sacerdotes y prohibió el desnudo bajo cualquier forma. Se subordinó todo descubrimiento científico a la autoridad religiosa, y fundamentalmente se activaron los mecanismos para que este control fuera eficaz, dejándolo en manos de los tribunales eclesiásticos y los inquisidores"<sup>27</sup>. El autor añade que durante los siglos que siguieron no hubo demasiados cambios en las condiciones reales de esta moral sexual; la aristocracia se mantuvo en la búsqueda de los placeres, mientras que en el seno del pueblo se desarrollaba "la honesta conciencia burguesa".

A finales de la Edad Media comenzaban a desarrollarse las relaciones capitalistas (siglos XIV y XV) y también una cultura de la burguesía. El Renacimiento, que al intentar renacer la cultura antigua y basada en la propiedad privada va defendiendo los derechos individuales, enalteciendo el individualismo extremo. A este respecto Beauvoir, indica que "El renacimiento italiano es una época de individualismo que se muestra propicia a la expansión de todas las personalidades fuertes, sin distinción de sexos."<sup>28</sup>. En este sentido señala la emergencia de un grupo numeroso de mujeres que destacaron por su gran personalidad.

Harris, ha mencionado que hasta principios del capitalismo, la familia era un amplio grupo abierto a la comunidad social, en el que no era vigente la idea de tener una vida privada. "A falta de ciertos límites, (el grupo doméstico) estaba abierto al sostén, al consejo, a la investigación y a la interferencia desde afuera, por parte de los vecinos y los parientes, y además no había privacidad. En consecuencia, la familia era una institución sin límites fijos, de baja intensidad, no emocional, autoritaria, que cumplía determinados fines políticos, económicos, sexuales, procreativos y de alimentación esenciales"<sup>29</sup>.

Con Locke se planteó que la familia no era una sociedad política y el Estado se constituyó con la obligación de garantizar los derechos y a ejercer cierto control sobre la sociedad. En tanto que cada persona debía ser responsable de sus actos, al *paterfamilia* se le disminuyó su autoridad sobre el grupo social; sobre los hijos sólo hasta la edad en que pudieran ser libres de actuar a voluntad, la autoridad paterna se conservó sobre la figura de la esposa.

Si la economía mundial del siglo XIX se formó bajo la influencia de la Revolución Industrial al proporcionar el modelo de las fábricas y los ferrocarriles, la política e ideología se formaron principalmente bajo la influencia de la Revolución Francesa, la cual ofreció las ideas, los códigos legales, el modelo de organización científica, técnica y su lema de "Libertad, igualdad y fraternidad".

Con la sociedad burguesa se presentaron las condiciones para que se produjeran nuevos valores (y otros se transformaran), diferentes a los que se presentaban en la sociedad feudal, puesto que ésta estaba interesada en mostrar su superioridad moral ante la caduca y decadente aristocracia, contraponiendo sus propias virtudes como la laboriosidad, honradez, puritanismo, amor a la patria y a la libertad, en contra del desprecio por el trabajo, el ocio y el libertinaje que practicaba la aristocracia. Sus ideas se gestaron mucho antes del Renacimiento, pero cobraron mayor validez hasta que la sociedad burguesa se consolidó.

La sociedad burguesa necesitó de los valores de libertad y de igualdad para desenvolverse. La igualdad que se exigía era entre comerciantes, arrendatarios y fabricantes, pero al plantearse que todos los individuos son iguales por naturaleza, vino a significar que cada persona debía obtener sus beneficios según sus propios méritos y no como se llevaba en el feudalismo, que era por cuestiones de sangre o linaje. La igualdad quedó representada entre los hombres, pero no entre todos los varones, sino en la posición social, es decir, entre iguales en lo referente a la acumulación de riquezas, puesto que todavía se siguió presentando el racismo y la esclavitud. La mujer supuestamente alcanzó ese grado de paridad, pero en el matrimonio, puesto que se estableció que la unión de la pareja debía ser por decisión mutua, es decir "entre iguales", de esta forma la mujer ocupó el lugar de compañera. El hombre le dio el dominio y le otorgó la responsabilidad de su reino privado, que fue la casa. A este respecto, Badinter apunta que "en el siglo XVIII no ratificó la igualdad real entre el hombre y la mujer, pero en cambio aproximó considerablemente la esposa del marido"<sup>30</sup>. Aunque el dominio económico siguió estando en las manos del varón.

Como nuevo modo de producción, el capitalismo vino a revolucionar la vida cotidiana, puesto que al romper con la estructura de producción feudal, la cual se basaba en las relaciones de dependencia posibilitó que el trabajador quedara desposeído de los medios de producción, teniendo como su única propiedad, su capacidad de trabajo y la posibilidad de intercambiarla; de esta forma, el individuo se encontró libre al carecer de la propiedad privada definida como tierra.

La libertad que proclamaba la sociedad burguesa era para comprar, invertir o vender, tanto su trabajo, como de productos y que no presentaran las restricciones feudales. Pero esta libertad se convirtió en la capacidad de elegir, es decir, se marco la pauta para que el hombre fuese capaz de decidir su propio destino y de buscar su propia felicidad o riqueza.

Fueron diversos los factores que se conjugaron para consolidar la idea de la familia nuclear y que tuvieron que ver con el desarrollo de la industrialización, puesto que a medida que esta fue creciendo, emergieron una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas. De esta forma, la familia preindustrial que bajo la supervisión del paterfamilia producían en el lugar donde vivían y que además era un grupo numeroso y abierto, donde todavía se presentaba la ayuda de otro, hasta para las tareas más básicas de higiene, lo que posibilitaba la presencia de ciertos lazos afectivos, se vio modificada debido a que al socializarse los procesos básicos de producción de mercancías, es decir, al desplazar el trabajo desde las esferas privadas del hogar para centralizarse en las factorías, la familia tuvo que reducirse y vivir en pequeños grupos para poder trasladarse a las fuentes de trabajo. A este respecto Harris, menciona que "La disponibilidad de salarios relativamente altos para los muchachos de dieciséis a diecinueve años, resultaba provechoso a corto plazo para algunos muchachos de esa edad abandonar el hogar en esa etapa"<sup>31</sup>. Hasta ese entonces, el individuo pudo separarse de la familia, puesto que antes de la revolución industrial no podía abandonarla, debido a que el sistema de producción que imperaba era de subsistencia, por lo cual dejarla equivalía a renunciar a ella. De esta forma señala el mismo autor que "La cuestión del abandono de su familia de origen por el individuo en busca de independencia económica o para fundar <su propia> familia, pues, para los individuos era inalcanzable"<sup>32</sup>.

Con la creación de las factorías se destruyó el cooperativismo que se llevaba en el feudalismo y se vio reemplazada por el triunfo del principio de la propiedad privada individualizada. En medio de estas condiciones, se presentó la idea de la lucha por la supervivencia del más fuerte y apto, idea que fue reforzada por las teorías evolucionistas. Desde las ciencias naturales se planteó que todo es competencia, sea esta por el territorio, por la comida o por el sexo, siendo la intención de sobrevivir a toda costa con la finalidad de afirmarse a sí mismo, a su verdad o a su fe y tratar de imponerla a otros. Con este nuevo sistema, la economía se rige por la ley del máximo beneficio y el culto al dinero, que constituyen un terreno abonado para que en las relaciones entre los individuos florezcan el espíritu de posesión, el egoísmo, la hipocresía, el cinismo y el individualismo exacerbado. Cada uno intenta conseguir a toda costa el éxito personal. Se plantea la idea del hombre que se construye a sí mismo, por lo tanto se supone que no se necesita de otros, salvo para ser utilizados, estas ideas se pueden apreciar en "El Príncipe" de Maquiavelo<sup>33</sup>. En este sentido, Kolontay menciona "en la sociedad burguesa, edificada sobre los principios de individualismo, competencia desenfrenada y emulación, ya no queda lugar para la amistad considerada como factor social.

La sociedad capitalista consideraba la amistad como manifestación del "senti-mentalismo", por lo tanto, como una debilidad del espíritu completamente

inútil y hasta perjudicial para la realización de las tareas burguesas de clase. La amistad en la sociedad burguesa queda convertida en un motivo de burlas<sup>34</sup>.

Ante estas condiciones fue que sobresalió el sentimiento de soledad que anteriormente no se había presentado. A este respecto Cerroni<sup>35</sup>, Heller<sup>36</sup> y Kolontay<sup>37</sup>, han señalado que se presentó esa sensación. Por otro lado, con la sociedad burguesa se fue desarrollando el concepto de propiedad privada, apareciendo con ello los objetos personales, puesto que anteriormente lo personal era lo que el individuo traía consigo. La propiedad privada no fue sólo referida a objetos materiales, sino que esta se extendió a los seres humanos. A este respecto Heller señala que "el hombre privado une en sí mismo ambos mundos: <propietarios de bienes y personas y al mismo tiempo hombres con hombres, burgués y hombre>. Esa doble estructura del dominio privado es la que reproduce una y otra vez la relación del burgués con dos aproximaciones contradictorias a los sentimientos. La primera es la producción de la llamada <interioridad>, el cultivo del mundo de los sentimientos: la otra es el rechazo de la emocionalidad como algo manido e irracional, en nombre de la mente concretamente dada abstrae de la emocionalidad y la sentencia"<sup>38</sup>.

Al mismo tiempo, las nociones de igualdad y felicidad individual que difundieron la Filosofía de las Luces y posteriormente el Romanticismo fueron ideas complementarias que favorecieron el desarrollo del amor y de su expresión que vinieron a subsanar esa sensación del individuo aislado.

Ese sentido de propiedad, junto con el sentimiento de soledad y las nuevas ideas sobre el amor han facilitado que el individuo se adueñe de otro, presentándose la posibilidad que todo ser particular experimente la necesidad de ser propietario o sentirse propiedad de alguien. En las siguientes citas de Kolontay se pueden apreciar mejor las ideas anteriores.

"Su alma anhela la renovación de la esencia misma de las relaciones sexuales, desea ardientemente encontrar el "amor verdadero", esa gran fuerza confortadora y creadora que es la única que puede ahuyentar el frío fantasma de la soledad que padecen los individualistas contemporáneos"<sup>39</sup>.

"Quizas no haya ninguna otra relación humana como las relaciones entre los sexos en la que se manifieste con tanta intensidad el individualismo grosero que caracteriza nuestra época. Absurdamente se imagina el hombre que para escapar de la soledad moral que le rodea le basta con amar, con exigir sus derechos sobre otra alma"<sup>40</sup>.

"Con el fin de ahuyentar de nosotros el fantasma amenazador de la soledad, penetramos de una manera violenta en el alma del ser

"amado", con una crueldad y una falta de delicadeza que será incomprensible a la Humanidad futura"<sup>41</sup>.

En el mundo burgués los valores cambiaron de sentido, se acrecentó un mundo subjetivo de valores rígidos y eternos, como la belleza, la felicidad, el amor y la amistad. Al surgir la élite burguesa dejó fuera de sí toda actividad que no le fuese utilitaria, compuso su círculo de banqueros e industriales, mientras que la aristocracia se distinguía por rodearse de artistas. De esta forma lo útil y lo práctico se consideró como lo mejor, los valores de belleza y bondad cobraron el mismo sentido; los valores de nocivo y feo para lo malo.

Los valores se colocaron en polos opuestos, lo "bueno" contra lo "malo", esta idea plantea que si una persona es "buena" no puede ser "mala", cuando en lo fáctico, toda persona puede ser al mismo tiempo amigo y enemigo, agresivo y pacífico, amoroso o cruel, dependiendo de las condiciones en que encuentre el particular y de sus relaciones interpersonales.

Indudablemente todas estas ideas propiciaron cambios en la vida cotidiana. Zarestki, comenta que "al perder la familia su función de unidad básica de producción de mercancías, las leyes tradicionales y la moral que regulaban la conducta de sus miembros fueron puestos en tela de juicio"<sup>42</sup>. De esta forma la familia se convirtió en un núcleo cerrado para los sentimientos, esto es, lo que sucedía en la familia no debía salir de ella, pero a la vez se tenía que mostrar ante la sociedad que en la familia todo estaba en orden y reinaba la felicidad. Heller menciona que la vida conflictiva se niega y se considera negativa. "El mundo burgués de los sentimientos esta en marcha, se descubre a sí mismo y descubre su tarea -a nivel mundial, o en el modelar una vida cotidiana agradable-. Es por eso por lo que en ese estadio los conceptos emocionales están tan desprovistos de problemas y son tan numerosos"<sup>43</sup>.

Cuando Rousseau, en 1762, escribió su libro "Emilio" planteó el tipo de educación que deberían recibir tanto el hombre como la mujer. A cada uno los concibió como seres incompletos, que al unirse serían su otra mitad. Describió a la mujer como el ser contrastante del hombre. Presenta a "Sofía" como el modelo deontológico de su género y le adjudica características de pasividad, debilidad y sumisión, exigiéndole rasgos característicos de masoquismo, falta de iniciativa, abandonando su agresividad y competencia, para volcar toda su energía hacia el interés "de los suyos" y, en especial, a ser agradable al hombre.

En la siguiente cita se puede apreciar el ideal de mujer que Rousseau proponía: "No solo importa que sea fiel la mujer, sino que la tenga por tal su marido, sus parientes, todo el mundo; importa que sea modesta, atenta, recatada, y que los extraños, no menos que su conciencia propia, den testimonio de su virtud."<sup>44</sup>.

Simone de Beauvoir ha mencionado que en el inicio de la sociedad burguesa, la mujer soltera gozaba de la plenitud de sus derechos civiles, pero al casarse los perdía, debiéndole al marido obediencia. Además indicó que el marido tenía la de ganar en todos los sentidos, poseía el derecho sobre el divorcio. En el caso de ser él quien cometía adulterio, solo pagaba una multa, pero si era ella quien lo realizaba, el hombre tenía el derecho de matarla. El padre tenía más derechos sobre los hijos que la madre. "El poder marital se ejerce con rigor sobre la persona y los bienes de la esposa al mismo tiempo"<sup>45</sup>.

Considerando que la base de la familia monogámica es la acumulación del capital y la transmisión de este a sus hijos, la burguesía tuvo que fusionar el amor y el matrimonio, puesto que en la edad media estaban separados. A este respecto Balzac (citado en Beauvoir) señala que "en el matrimonio, del cual esta excluido el amor, conduce a la mujer necesariamente al adulterio, Balzac exhorta al esposo a mantenerla en una sujeción total si quiere evitar el ridículo del deshonor"<sup>46</sup>.

El fusionar estas ideas permitió que a la mujer se le considerara como un auxiliar y una amiga para el esposo. Además se permitió que los bienes adquiridos fuesen bien administrados y no despilfarrados como ocurría con la aristocracia.

Con el desarrollo del capitalismo y debido a las mejoras salariales de las fabricas, permitió que se incorporaran mujeres y niños a los procesos de producción, lo que generó que sus ciclos de alimentación, sueño y crianza se vieran alterados. A este respecto Zaretski cita que "la familia burguesa estaba perdiendo su primitivo papel productivo, incluso las tareas domésticas más básicas, como la crianza, eran realizadas por criadas"<sup>47</sup>.

Por un lado, surgió la necesidad de que los obreros tuvieran una instrucción básica para poder utilizar las nuevas maquinas que se habían desarrollado, así que los niños se separaron de la producción para ser capacitados. Por otro lado, las mujeres siguieron trabajando: si bien recibían sueldos más bajos que el de los hombres, los patrones las preferían porque se aprovechaban de la necesidad y del hambre de las mujeres. A este respecto Beauvoir apunta "Se comprende que los trabajadores machos hayan empezado por ver en esa competencia barata una amenaza temible y que se hayan mostrado hostiles"<sup>48</sup>. Sin duda esto orilló a que se buscara alguna alternativa.

En Francia, Napoleón Bonaparte que estuvo al servicio de la naciente burguesía industrial y con el apoyo de la iglesia se decidió a combatir el concubinato, tanto por vía civil como religiosa. El matrimonio se consolidó y se pretendió no reconocer a los hijos nacidos fuera de este, para que el capital acumulado no se dispersara con los hijos ilegítimos.

Al asentarse el matrimonio formal se presentó una serie de exigencias de moralidad conyugal tanto para el varón como para la mujer, al exigir la más estricta fidelidad, así como castidad prematrimonial para la mujer y durante toda la vida marital para ambos. El matrimonio quedó consagrado para toda la vida-"hasta que la muerte los separe"-, siendo la procreación lo que habría de definir la unión y no lo afectivo. Además, dentro de los deberes que la mujer contraía al aceptar el matrimonio estaba la obediencia al marido.

Al consolidarse el matrimonio, este se presentó como una obligación social, del cual se derivaron diferentes, pero complementarios valores. Celebrado el matrimonio los cónyuges se deben respeto mutuo, fidelidad, auxilio, vivir en el mismo hogar, compartir la responsabilidad y el gobierno de la familia, así como la patria potestad. Se valorizó la sinceridad dentro de cada uno de los individuos. Sin embargo, como se ha había señalado, lo que ha definido la unión ha sido la procreación y la herencia de los bienes, así que la fidelidad cobró un valor singular, antes y después de la unión, para asegurar que los hijos fuesen legítimos. La mujer quedó relegada a simple instrumento de reproducción con sello de garantía denominado "virginidad".

El matrimonio se afianzó para "toda la vida", puesto que la unión es realizada por decisión propia, estando el amor de por medio, y puesto que es un valor eterno, no cabe la posibilidad de separación. Además, es en el matrimonio donde se debe de buscar la realización, y así lo remarca Kolontay, "la moral contemporánea obliga al hombre a encontrar su "felicidad" a cualquier precio y al mismo tiempo, le exige que descubra esa "felicidad" de primera intención, sin equivocarse nunca... necesariamente tiene el hombre que encontrar el alma en armonía con la suya, ese segundo "yo" único, que le hará feliz en el matrimonio."<sup>49</sup>.

Con la dictadura de Napoleón, se comienza a concebir al hombre como fuerza de trabajo para generar riquezas para el Estado. Fue en este periodo donde se presentaron numerosas guerras, por lo que se abrió la demanda de fuerza de trabajo para el campo, la industria y las guerras. A este respecto Badinter apunta que "El ser humano se ha convertido en un artículo precioso para el Estado, no solo porque produce riquezas sino también porque garantiza su poder militar"<sup>50</sup>.

En Francia, y quizá en toda Europa, se presentaba un alto índice de mortalidad infantil (que en un futuro sería la fuerza de trabajo). Así que, en primera instancia el Estado Francés se preocupó por el cuidado de los niños, siendo este el responsable de alimentarlos y cuidarlos, para que posteriormente sirvieran al Estado, ya sea en la colonización, en la industria o en el campo. Más tarde, se analizó que resultaba más barato que fuesen las propias madres quienes se ocuparan del cuidado de los niños y se hizo un llamado a las mujeres para que cumplieran con su "función".

Badinter señala que el Estado elevó a las mujeres como "<<responsables de la nación>>", porque por una parte la sociedad las necesita y se lo dice, y por otra las llama a sus responsabilidades maternales"<sup>51</sup>. Asimismo, plantea que el Estado recurrió a diversos discursos políticos para convencer a las madres que se ocupasen personalmente de sus hijos. Afortunadamente siempre se han presentado mujeres que han reaccionado en contra de esos ideales.

Badinter, en su libro "Existe el amor maternal" señala el tiempo que tardaron las mujeres en aceptar los discursos insistentes y reiterativos del papel de madre. Los alegatos del hombre estuvieron basados en las ciencias naturales.

Para que las mujeres se hicieran cargo de la casa y del cuidado de sus hijos se le tuvo que otorgar la autoridad, aunque solo fuese la del hogar, consagrándola como la "Reina del Hogar", se le denominó, también "la compañera ideal" y se le adjudicó el papel de "Santa". Estos títulos la hicieron sentir más libre y con una posición más elevada. La idea principal era mantener unida a la familia para que se acrecentara la riqueza del Estado. A este respecto Badinter señala "a fines del siglo XVIII comienza una nueva manera de vivir, que se desarrollara en el curso del siglo XIX. Su eje es <<el interior>>, que conserva el calor de los vínculos afectivos familiares. La familia moderna se organiza en torno de la madre, que adquiere una importancia que antes no había tenido nunca"<sup>52</sup>. Cuando a la mujer se le consignó "el mundo" del hogar, se le despojó de la actividad y de la participación social, de esta forma se separaron el mundo del hombre y el de la mujer. Aunque a la mujer se le otorgó la autoridad sobre la casa, esta quizás nunca fue una posición de iguales puesto que en cualquier momento el hombre podía retirarle la autoridad o bien en la toma de decisiones importantes ha sido el quien tiene el dominio, por ejemplo, en la administración.

Badinter plantea que la maternidad no sólo se encomendó al periodo de gestación, sino que adquirió nuevos deberes, como el amamantar y cuidar a sus hijos, hasta que estuvieran en posibilidad de sobrevivir. Más tarde se le otorgó el papel de educarlos. Señala que las madres burguesas asumieron con entusiasmo esta nueva responsabilidad y se le argumentó que por cuestiones naturales eran las personas perfectas para formar al buen ciudadano. La idea principal era que la madre educara a sus hijas y les transmitiera las mismas ideas, para reproducir el modelo de madre. Posteriormente fue llamada para ser "auxiliar del médico en el siglo XVIII; colaboradora del sacerdote y del profesor en siglo XIX, la madre del siglo XX asumirá una última responsabilidad: el inconsciente y los deseos de su hijo. Gracias al psicoanálisis, la madre ha de ser promovida como la <gran responsable> de la felicidad de su hijo. Misión terrible que termina de definir su función"<sup>53</sup>.

La sociedad en general manejó el desprecio o la piedad para las mujeres que no tenían hijos; o bien tiranizaban a las que no querían tenerlos. A este respecto Badinter ha señalado que "quienes definieron la <naturaleza femenina>

tuvieron cuidado de hacerlo de manera tal que implicara todas las Características de la buena madre. Eso es lo que hacen Rousseau y Freud, que con ciento cincuenta años de distancia elaboran una imagen de la mujer singularmente coincidente: destacan su sentido de la abnegación y el sacrificio, que según ellos caracteriza a la mujer <normal>... Tachada de egoísta, de malvada, hasta de desequilibrada, la mujer que desafiaba la ideología dominante no tenía otra alternativa que asumir mejor o peor su <anomalía>"<sup>54</sup>.

Para 1876, ya estaba consolidado el modelo de "Hombre" y de "Mujer" que la sociedad burguesa había perfilado. Esto se puede apreciar con el dramaturgo Henrik Ibsen<sup>55</sup> quien retrató a la sociedad burguesa, con base en las concepciones de familia y de mujer de su tiempo. En su obra "Casa de Muñecas" desmistificó el hogar como el ejemplo de perfección y de felicidad que la sociedad quería representar, de la misma manera la figura de mujer que ama a sus hijos y a su esposo, así como la imagen femenina de un personaje frágil, infantil, derrochador y que su encanto era la ignorancia, considerada en ese entonces como "inocencia".

En Inglaterra, durante la época victoriana, la industrialización estaba convirtiendo a las personas en meros engranes de una sociedad de producción, puesto que los obreros llegaban a trabajar por más de dieciséis horas continuas. Al respecto, Fernandez<sup>56</sup> señala que los industriales querían que sus obreros produjeran al máximo, y bajo el supuesto de que las energías fuesen gastadas en el trabajo, utilizaron una serie de discursos para que los hombres casados tuvieran relaciones sexuales solo para la reproducción, además que de éstas fueran cuando la esposa no estuviera embarazada. A los solteros se les prohibió la masturbación, bajo el mismo supuesto de usar esa energía para el trabajo. De esta forma la Era victoriana redujo las relaciones sexuales exclusivamente para la reproducción.

A este respecto, en la siguiente cita Badinter menciona "No tenemos motivos para extrañarnos, si sabemos cual era la concepción del amor conyugal. Los teólogos distinguían el amor aceptable, la amistad, del malo, la concupiscencia, y condenaban al segundo sin apelación: <El hombre no debe usar a su mujer como a una puta, ni la mujer debe comportarse con su marido como con un enamorado>. Es un modo preciso de recordar que el acto sexual es un mal menor solo bajo la condición de que se realice sin placer. Entonces no nos sorprenderá saber que el modelo del amor conyugal es el que une a dos personas del mismo sexo. Marido y mujer deben ser amigos pero no amantes, salvo por accidente o necesidad vital. En el marco de esta concepción, los teólogos no dejaron de denunciar los <excesos> conyugales: << el hombre que se comporta con su mujer mas como un enamorado disoluto que como un marido es adúltero>>"<sup>57</sup>

Por otro lado, esa jornada de trabajo impedía que la familia estuviese unida y su antiguo papel se estaba perdiendo. Así, pues, la familia burguesa victoriana

comenzó a idealizar una nueva familia fuera de la naturaleza de la producción, como un mundo aparte. Zaretski, cita que "La familia victoriana se distinguió por su aspecto espiritual remoto, etéreo e irreal: <un lugar sagrado, un templo vestal>".<sup>58</sup>

La sexualidad pasó a ser un tema del cual no se podía hablar libremente. Como menciona Foucault en esta época "la sexualidad es cuidadosamente encerrada, (...) existe un único lugar de sexualidad reconocida, utilitaria y fecunda: la alcoba de los padres"<sup>59</sup>; es decir, lo referente al sexo permanecía en el silencio. Se llegó a tal grado que, como señala Fernández<sup>60</sup>, cualquier palabra o expresión relacionada al sexo fue depurada, hasta de los textos bíblicos, la moral popular no permitía que la mujer se dejase examinar el cuerpo por los doctores ni aun en presencia de su marido. Incluso los esposos para realizar el coito, tenían que utilizar un ropaje especial y con la luz apagada. Gindin a este respecto, menciona que "El placer es algo tan prohibido que solo se vive a través de la perversión. La Europa victoriana se especializó en estas perversiones dedicadas al goce masculino: sadismo, masoquismo, fetichismo, en un ambiente de absoluta hipocresía"<sup>61</sup>. Sin embargo, los hombres poco a poco pudieron maltrasmir los conocimientos acerca de lo sexual y la mujer quedó al margen. Desde entonces a ella se le ha negado conocer su propio cuerpo.

Durante esta época victoriana, la mujer adquiere la imagen de buscar un hombre rico con quien casarse, de ser la mujer frívola, interesada y sin conocimientos. Esta imagen se puede apreciar con Jane Austen<sup>62</sup>, en su novela rosa "Orgullo y Prejuicio" que ha sido considerada como una de las mejores obras que retratan la sociedad victoriana.

Simone de Beauvoir relata que en Francia en 1810, el aborto se consideraba como un crimen, fue hasta 1955, que en la URSS se practicaba con previa solicitud del médico, pero posteriormente se realizó en otros países como: Hungría, 1956; Polonia, 1959; y en EEUU, 1973. En los siguientes países, el aborto era practicado solo en caso de que el embarazo pusiera en peligro la salud o la vida de la mujer: Francia (1920), Bélgica (1923), Italia (1931) y Canadá (1969). En 1840, con el descubrimiento de la vulcanización se difundió el uso del preservativo, no solo como antivenéreo, sino también como anticonceptivo, pero este uso, como el aborto eran totalmente prohibidos<sup>63</sup>.

Como se puede apreciar la condición de la mujer, cuando no ha estado a cargo del padre o del esposo, ha estado en manos del Estado, por ejemplo, Riera menciona que en España, antes de 1930, la mujer era considerada como un ser menor de edad en cuanto a sus derechos, puesto que no podía valerse por sí misma, necesitaba un hombre que la representara, que la protegiera y hasta que tomara las decisiones por ella. En contrasentido, si cometía alguna falta, la ley era más estricta con la mujer que con el hombre<sup>64</sup>.

Desde que la mujer fue separada de la producción, paso a depender económicamente del hombre: en caso de ser soltera era del padre y si era casada, del esposo; por lo cual el esposo debía tener un empleo con una remuneración suficiente para mantener a su familia.

Aunque a lo largo de estos últimos siglos, la mujer ha tenido que trabajar, se sobrentendía que era un recurso para las solteras, las viudas, o para aquellas mujeres que por sus escasos medios familiares no tenían otra alternativa para llevar algún dinero a casa. Pero en cualquier caso, se consideraba una desgracia que la mujer casada trabajara, puesto que si ambos padres laboraban, es decir, estaban fuera de casa, ¿Quién se haría responsable de los hijos? y bajo que condiciones podría existir una verdadera familia. Además, los sueldos para las mujeres se han considerado más bajos que los de los hombres, puesto que se suponía que toda mujer era mantenida, si no por su padre, era por el esposo y por lo tanto no requería de un buen salario.

Kay hace mención que para el siglo XIX, en los Estados Unidos de Norteamérica, la mujer era identificada con el matrimonio y con la maternidad. Además, la posición social y la madurez de la mujer cobro singular valor, puesto que se hizo distinción entre las mujeres solteras y las casadas, resultando con mejor posición la mujer como el simbolo social ocioso del marido. Menciona que las solteras que trabajaban se les denominaba como "chicas" (en México, el equivalente sería "señoritas"), mientras que "las señoras eran al principio las hembras que gracias a su pertenencia a familias seguras desde el punto de vista económico no tenían que trabajar. Su comportamiento refinado, su preocupación por la casa y sus pautas de conducta llenas de dependencia y carentes de competencia llegaron a relacionarse con la posibilidad de ascenso social, y por esta razón se constituyeron en la piedra fundamental de la feminidad norteamericana"<sup>65</sup>.

Continuando con Kay, en la siguiente cita se puede apreciar también la importancia que adquirió la mujer como ama de casa. "La carga de trabajo doméstico se vio similarmente aliviada al producirse la revolución tecnológica que llevo la electricidad, el agua corriente y maquinas cada vez más complicadas a las casas de las ciudades. La ociosidad femenina, que antiguamente era algo exclusivo de las mujeres de clase alta y característico de la posición social empezó a ponerse al alcance de las nuevas clases medias. Pronto llego el momento en el que cualquier mujer podía ser <una señora>, es decir, que no tenía que trabajar, sino que podía adoptar una posición de dependencia y centrar todas sus energías en torno a la practica de la rutina doméstica y a la custodia de la armonía casera"<sup>66</sup>.

De esta forma, la mujer quedó mayormente identificada con el matrimonio y la maternidad, se consideró que la mujer no tenía la necesidad de tener otra posibilidad de realización, y en dado caso de necesitar una instrucción, esta estaba encaminada para ser una buena esposa y madre, su destino era el matrimonio y

ser mantenida por el esposo. En cambio el hombre si necesitaba definir sus opciones de realización, puesto que tenia la necesidad de ganarse la vida. A este respecto, Riera comenta que "En cualquier caso, era obvio que la educación de ambos sexos debía ser distinta porque los destinos de hombres y mujeres eran diferentes. El trabajo remunerado, la profesión, la necesidad de ganarse la vida para unos; ser esposa y madre y cuidar del hogar para otras. Si además unas y otros tenían una personalidad y una forma de ser propios y, en muchos casos, opuestos, era absurdo plantearse una enseñanza igual para todos"<sup>67</sup>

Más recientemente, la década de los 60's fue una época donde se propiciaron grandes cambios mundiales, Kay menciona, por ejemplo que "El concepto mismo de mujer ha experimentado una rápida modificación en los años que van desde 1960 hasta la actualidad. En los medios de comunicación de masas, por ejemplo, hay una franqueza que excede incluso lo imaginable hace solamente diez años. Los anuncios publicitarios de la televisión subrayan la significación social, dan una importancia sobre la capacidad de atraer físicamente, las diferencias entre los sexos, la mujer requiere de ciertas cosas y el hombre de otras, "Las mujeres son presentadas no sólo como objetos sexuales, sino también como individuos que tratan de conseguir sus propios objetivos sexuales"<sup>68</sup>.

Si bien la publicidad intenta vender una imagen de "ama de casa moderna" con unos electrodomésticos muy complejos y con múltiples programaciones, o bien con productos que facilitan la limpieza o cualquier otra ventaja que representen, al final se trata de fregar, quitar el polvo, lavar, planchar, hacer camas, preparar la comida todos los días, etc.

En 1968 se presentaron movimientos estudiantiles en varios países, lo que sucedió fundamentalmente fue que la juventud se enfrentó a la autoridad. La juventud tuvo el valor de ser una clase pensante, lo que posibilitó cambios en la vida cotidiana. Por ejemplo, se permitió hablar más libremente de la sexualidad - incluso la censura fue más permisible en los espectáculos (apareciendo desnudos)- ; se fue obteniendo poco a poco mayor libertad: a las minorías sexuales, a las relaciones sexuales entre solteros, a las prácticas de unión libre. Proliferaron los movimientos feministas, con lo cual se pudo discutir sobre el uso de anticonceptivos, que posibilitó que quedara separada la procreación de la sexualidad. Además, se aprobaron las leyes más avanzadas sobre el aborto. Se presentó la conquista del derecho sobre el propio cuerpo. Este derecho significó vestirse como se deseaba, rompiendo aquellas modas que solo servían para inutilizar a la mujer, apareciendo el uso de la minifalda o los pantalones para la mujer.

Riera comenta que algunas mujeres se pudieron enfrentar a sus padres y decidir sobre su destino. "Los padres, aunque hubieran querido, ya no podían ser

tan coercitivos con sus hijas (de lo contrario, se iban de la casa) ni las relaciones de pareja podían mantener la misma subordinación<sup>69</sup>.

Asimismo, la mujer comenzó a incursionar en diferentes posibilidades de estudio, incluso en aquellas licenciaturas que se consideran "mascúlinas", se le permitió tener el acceso más libre. Las actuales condiciones están impulsando a que todos los seres humanos empiecen a desenvolverse en un mundo de individuos, donde cada ser se pueda valer por sí mismo y que la mujer pueda buscar su igualdad con respecto al hombre y de tener los mismos derechos y oportunidades.

## CAPÍTULO 4

### TALLER PARA MUJERES QUE TIENEN HIJOS CON REQUERIMIENTOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Las actitudes y actividades que se viven a diario se perciben como algo común o natural y se llega a pensar que "así debe ser, ya que desde nuestros abuelos así eran" o bien, "esta es la vida que nos toca vivir".

Esta forma de pensar se va transmitiendo de generación en generación, sin que el ser particular se cuestione cómo se reproduce este tipo de educación. Como lo señala Heller, "el nacer proyectado en la cotidianidad sigue significando que los hombres asumen como dadas las funciones de la vida cotidiana y las ejercen paralelamente"<sup>70</sup>.

Sin embargo, por medio del conocimiento es que se puede analizar y cuestionar la vida cotidiana para, por lo menos, cambiar el modo de percibir el mundo. Al respecto, Karel Kosik apuntó que "el mundo de la cotidiana familiaridad no es un mundo notorio y conocido. Para conducirlo de nuevo a su propia realidad, debe ser arrancado de la familiaridad íntimamente fetichizada y descubierto en su brutalidad enajenada... No cambia el mundo, pero cambia su actitud hacia el mundo. La modificación existencial no es una transformación revolucionaria del mundo, sino el drama personal del individuo en el mundo"<sup>71</sup>.

El ser particular vive con una realidad aparente y fragmentada, para comprender cómo se internaliza esa realidad, podemos tener como base los trabajos de Vygotski<sup>72</sup>, quien hace hincapié en que los procesos psicológicos superiores parten de una naturaleza social; es decir, que se forman en la actividad del hombre, primero se presentan en un plano externo y posteriormente se interiorizan en el individuo. También, plantea que el desarrollo del individuo transcurre sobre la base de cambios microscópicos que se producen en la personalidad, los que al acumularse y llegar a cierto límite se manifiestan como un cambio en la cualidad, como una nueva formación propia de la personalidad.

Asimismo, Vygotski ha señalado que el lenguaje funciona como un instrumento que permite planificar la acción y retomar los hechos del pasado a la luz del presente, hace posible una desarticulación de la situación concreta, posibilitando la capacidad de abstracción. Además, denota que el lenguaje egocéntrico que aparece en el niño funciona como un medio para regular la conducta; esta función no desaparece, sino que se presenta a lo largo de la vida de la persona y mantiene una estrecha relación con el pensamiento. Esta interconexión del lenguaje con el pensamiento permite poner al individuo en contacto con su propia conducta y facilitar la reflexión sobre lo vivido o bien como una planeación.

Todas estas funciones que se presentan en el niño, no desaparecen en el adulto; más bien se internalizan y se vuelven más complejas, pues en él las cuestiones morales vienen a cobrar mayor relevancia. El joven ha alcanzado un mayor grado de abstracción y ha adquirido mayor experiencia, por lo cual puede ya presentar una relativa autonomía para desenvolverse fuera de su grupo familiar, a la vez que ha desarrollado una concepción más sólida de su mundo; es decir, su posición ante la vida es relativamente consciente. Además ha reflexionado sobre sus diferentes concepciones, convicciones y valoraciones por las que se orienta en sus relaciones.

El individuo posee un cuerpo que ha sido el punto de partida para establecer cualquier tipo de relación; ha sido gracias a él que nos relacionamos, nos movemos, nos expresamos y sentimos. De hecho el cuerpo es la masa que ha de ser modelada por la sociedad. En el cuerpo se plasma la educación recibida por todos los espacios posibles, (la familia, la religión, la política, la escuela, etc.). El individuo internaliza sus determinaciones sociales, se apropia de las relaciones de producción, del pasado histórico, de su relación familiar, de las relaciones de poder, de las instituciones y todo lo externaliza a través del cuerpo por sus actos, en otras palabras, en el cuerpo se materializa nuestro pensar.

A este respecto se pueden considerar los trabajos de Henry Wallon<sup>73</sup>, quien ha señalado sobre esa unidad indisoluble que forman el individuo y la sociedad, cuando considera la presencia del "otro". Denota que la sociedad representa para el hombre una necesidad, una realidad orgánica. Plantea que el "Yo" se encuentra ligado al mundo social -de objetos y de personas- y por medio de las sensaciones interoceptivas, propioceptivas y exteroceptivas, que se perciben a lo largo de la vida, se conforma la conciencia corporal. El "Yo" es lo vivido, es la experiencia de cada ser humano. Por medio de la conciencia, del conocimiento, del control y de la organización dinámica del propio cuerpo se considera el mundo exterior y sus eventuales modificaciones.

Sin embargo, el cuerpo se rige por el conjunto de normas sociales y se percibe a través de categorías establecidas. Es ante las valoraciones de otros y del propio cuerpo que se adopta una confianza en sí mismo o se adquiere un sentimiento de culpa, especialmente de ser castigados, ante lo que le sucede al cuerpo o en los errores del acto. Es el sentimiento de confianza lo que permite relacionarse con otros.

El individuo acepta las funciones de la vida cotidiana como parte de una naturaleza implícita; se adueña de los valores que la sociedad le brinda, así que para cambiar su actitud hacia su mundo es necesario analizar y cuestionar su vida cotidiana. Por lo tanto se pretendió que las integrantes analizaran su participación en su vivencia cotidiana de ser mujer; así como su condición como individuo,

cuestionando su papel, sus creencias, sus pautas sociales, sus mitos y sus actitudes ante sí misma y ante los demás.

A continuación se presenta una descripción de cada una de las participantes. La información fue recolectada de la entrevista realizada por el psicólogo y extraída del reporte médico. En cuanto a los nombres de las participantes sólo se identificaran mediante sus iniciales.

#### 4.1 Descripción de las participantes

**M.E.:** Tenía 28 años de edad y había estudiado hasta segundo año de Derecho. Se casó a los 20 años de edad, sin embargo, su esposo no era aceptado por sus padres. La señora aclaró que durante los primeros años de su matrimonio su relación marchaba bien, pero cuando le comunicó a su esposo que estaba embarazada, él comenzó a cambiar su trato, es decir, dejó de ser amable y cariñoso, comenzó a celarla, llegaba cada día más tarde a casa y tomaba bebidas embriagantes con más frecuencia, lo cual producía que ambos se irritaran con facilidad. Durante su matrimonio tuvieron tres hijos. La niña mayor es la que asiste al servicio y **M.E.** indica que desde los tres años de edad la ha tenido que llevar a centros de atención especial. Su esposo acostumbraba comparar a la niña en relación con sus hermanos y siempre la menospreciaba. Cuando su hija tenía la edad de cinco años, él golpeó a la señora por tratar de defender a la menor. Esto la condujo a tomar la decisión de divorciarse a los siete años de casada, porque según ella su relación era intolerable, quedando al cuidado de con sus tres hijos.

Cuando acudió al C.A.P.P., estaba divorciada y viviendo con sus padres, donde convivía con once personas además de sus tres hijos. Dentro de sus actividades estaba: ayudar a su padre en una ferretería y a su madre en las actividades del hogar, mencionando que se sentía como "la sirvienta de la casa". Al vivir con ellos se presentaron discusiones al respecto de la educación de su hija, ya que los abuelos de la niña tendían a sobreprotegerla de la madre, sobretodo cuando la niña no realizaba la tarea, justificando que la menor estaba enferma y que era demasiado trabajo el que le dejaban en la escuela, por lo cual no podía controlarla. La manera en que corregía a su hija era por medio de gritos, pero siempre los abuelos tendían a defenderla diciéndole que ella era una "neurótica", además de que le reprochan no haber podido salvar su matrimonio.

El médico diagnosticó a su hija daño orgánico cerebral, disartrias, facomatosis, además presentó convulsiones a los siete meses. En las pruebas psicológicas obtuvo un Cociente Intelectual (C.I.) de 82 (subnormal), tenía 6 años de edad y asistía a terapia de lenguaje y aprendizaje. En las pruebas proyectivas se reveló ansiedad.

**M.R.:** La señora tenía 25 años y llevaba 9 años de casada, sus estudios llegaron hasta sexto grado de primaria. La madre mostró ansiedad durante la entrevista, sólo se limitaba a contestar las preguntas y con respuestas cortas, como "sí", "no", "no recuerdo". Comentó que corregía a su hijo con gritos, regaños y ocasionalmente con un pequeño golpe. El médico diagnosticó en el niño, posible daño orgánico cerebral. Nació a término y con un leve retraso en su desarrollo psicomotor. En el reporte psicológico se indica que su C.I. fue de 85 (subnormal) y en las pruebas proyectivas revelaron ansiedad y baja tolerancia a la frustración.

Llegó a la consulta para preguntar que ¿si de alguna manera la relación con su esposo tenía que ver, para que su hijo requiriera de los servicios del C.A.P.P.?. Durante la entrevista la señora mencionó que últimamente las relaciones con su esposo no habían marchado bien; que a partir de un problema, ella se fue distanciando de él, sobretodo evitando las relaciones sexuales. Reporta que ella se sentía muy feliz sin estas, prefiriendo incluso, que nunca hubiesen existido. Sin embargo, solicitó una respuesta profesional a su situación. Por otro lado, tanto el médico como la terapeuta encontraron signos de maltrato en el niño.

**E.M.:** Su hijo tenía seis años y era el primero de tres, nació a término y es zurdo. El médico diagnosticó retraso psicomotor, pero en la exploración física el niño se encontraba en límites normales. En las pruebas psicológicas obtuvo un C. I. de 89 (subnormal), mostrando un poco de ansiedad e inactividad.

La señora había estudiado hasta 2do. año de secundaria, tenía 35 años de edad y 16 de casada. Ella pasó con el psicólogo para preguntar por qué su hijo requería del servicio. Señaló que en la entrevista se le había preguntado sobre su relación marital y cuestionó que "esto" en que le podía afectar a su hijo, ya que ella consideraba que la relación con su esposo marchaba bien. Luego, reflexionó y consideró que posiblemente su hijo requería del servicio porque su esposo lo regañaba mucho y le daba muchos "coscorriones". Según su esposo tenía que usar "mano dura" con sus hijos para que se hicieran hombres; por lo tanto, el que corregía a los hijos era el padre y generalmente utilizaba los golpes.

Ella consideraba que el era injusto con sus hijos y ella se sentía muy mal al no poder defenderlos, ya que cada vez que su esposo los regañaba, ella se ponía a llorar... "no se si lo que hago esta bien o mal, creo que todo lo que hago esta mal" - comentó. Ella se consideraba como una mujer tímida y terminó por preguntar ¿por qué soy así?

**A.** La señora se acercó al psicólogo para preguntar por su hijo, quien tenía un rendimiento apenas suficiente para aprobar los grados escolares, con calificaciones de 6 y 7. El niño se encontraba en quinto de primaria y esto le preocupaba, porque su otro hijo, que estaba en primer año había estado obteniendo altas calificaciones. Tenía la idea de que su hijo era flojo y, por lo tanto, lo estuvo presionando para que obtuviera mejores notas. La manera en que corregía a su hijo era por medio de gritos y regaños.

Su hijo nació a término y el parto fue normal. El médico diagnosticó que el menor estaba completamente sano, considerando un posible daño orgánico cerebral. Obtuvo un C.I. de 90 (normal), pero con problemas de atención, concentración y observación. Las pruebas proyectivas reportaron ansiedad. Asistía a terapia de aprendizaje.

La señora tenía 30 años de edad, trabajaba para una línea de transportes urbanos, tenía estudios de preparatoria y su esposo sólo había estudiado hasta el segundo de secundaria.

**M.I.** La señora tenía 28 años de edad, había estudiado hasta tercero de primaria, llevaba once años de casada. Entre el primer y segundo hijo había ocho años de diferencia. El hijo que asistía al C.A.P.P era el primero, quien nació por cesárea y a término. El médico reportó posible daño cerebral orgánico. En las pruebas psicológicas registraron un C.I. de 85 (subnormal), las pruebas proyectivas indicaron inseguridad.

La relación con su esposo no era buena y su problema principal era económico, ya que lo que el ganaba no les alcanzaba y de ahí partían sus discusiones. Asimismo, se quejó de no tener el tiempo suficiente para atender a sus hijos, puesto que en las mañanas tenía que trabajar como empleada doméstica.

En otra ocasión se presentó con el psicólogo preguntando por sus relaciones sexuales. Mencionó que no deseaba tener más hijos y, además, a ella no le causaban ninguna satisfacción tener relaciones sexuales; preguntó que si estaba mal que ella tratase de seguir evitándolas.

**M.L.** La señora tenía 35 años de edad y 15 de casada, se acercó al psicólogo para obtener información de su hijo puesto que, según ella, se consideró una madre responsable. Tenía dos hijos, habiendo entre ellos ocho años de distancia. Su segundo hijo era quien asistía al servicio. El médico lo diagnosticó como sano, a excepción de que presentaba problemas de hipoacusia y comenzaba a utilizar aparato. En las pruebas psicológicas obtuvo un C.I. de 82 (subnormal), pero en la escala Verbal obtuvo un puntaje de 72 mientras que en la Escala de Ejecución fue de 85. Esta diferencia se debe a su problema de audición, lo que ocasionó que su

nivel académico fuera ligeramente bajo, y que presentara leves problemas de aprendizaje. Por otro lado, durante su estancia en el C.A.P.P. se notó que la señora tendía a sobreproteger a su hijo. Ella comentó que trataba de dialogar con su hijo cuando tenía que corregirlo, pero que ocasionalmente utilizaba el regaño.

#### 4.2 Descripción del lugar

El servicio se realizaba en un edificio prestado; una escuela primaria que sólo contaba con salones de clases, los cuales tenían las sillas y mesas de los alumnos, un pizarrón, cortinas e iluminación eléctrica. En realidad, la actividad se podría realizar en cualquier espacio cerrado disponible, siempre y cuando no hubiese interrupciones. Hablar del espacio no implica sólo señalar el terreno físico, sino al espacio más o menos permisible para realizar una actividad complementaria. Esto se debió básicamente, como se ha señalado en el capítulo dos, a que cada Centro de Atención Psicopedagógico (C.A.P.P.) laboraba de manera independiente y el plan de trabajo de cada área se realizaba dependiendo de las necesidades que surgieran, tanto en cada C.A.P.P. como en cada una de las distintas áreas.

El taller con las mujeres consistió de 8 sesiones de aproximadamente dos horas de duración cada una. En la primera sesión se realizó una presentación tanto de cada uno de los participantes como del programa, inmediatamente después se realizó un ejercicio de relajación, como entrenamiento. Para terminar con esta sesión se llevó a cabo un ejercicio de sensibilización, es decir, un ejercicio para emocionarlas por medio del contacto humano. Las cuatro siguientes sesiones, fueron ejercicios básicamente corporales; que estuvieron encaminados para la conformación de la corporeidad de las mujeres y las tres sesiones restantes se dedicaron más a prácticas reflexivas. En la segunda sesión se trabajaron las sensaciones interoceptivas y propioceptivas, ya que éstas son las primeras manifestaciones de sensibilidad en el individuo.

La tercera sesión se realizó una actividad, en la cual las emociones fueron un medio para la solidaridad. A partir de esta sesión las mujeres hablaron acerca de su vida personal con la finalidad de comentar sus experiencias en el proceso de identificación y la integración de lo orgánico, sentimental, social y moral. De esta forma la cuarta y quinta sesiones se analizaron los temas de la infancia y la adolescencia. En la sexta sesión se brindó información sobre la anatomía del hombre, de la mujer y de la respuesta sexual. La séptima sesión se habló sobre su vida matrimonial.

Para la octava sesión se había planeado realizar otros ejercicios de reflexión para analizar la dinámica familiar, lo cual no se pudo llevar a cabo. Esto se debió a que desde la cuarta sesión las mujeres participaron más que en las primeras

sesiones, excediéndose 20 minutos del tiempo programado y como los terapeutas se hacían cargo de los niños, mientras las madres estaban en el taller, esto les llegó a molestar. Al comunicarlo a la directora, ella decidió suspender el taller, así que ese día se realizaría el cierre.

Para los ejercicios se utilizaron colchonetas y/o cobijas, una grabadora, un proyector de transparencias, material de desecho, tijeras, pegamento, lápices y papel. Se les solicitó a las madres que llevaran ropa cómoda (playeras, pantalones o pants). Puesto que el cuerpo acepta la colaboración de la música y se somete a la disciplina de los sonidos, en las primeras sesiones se utilizó música como parte indispensable para los ejercicios.

### 4.3 Descripción del Taller

#### 4.3.1. Primera sesión

Presentación. La primera sesión se había planeado para llevarse a cabo en una hora, pero en el último momento la directora del C.A.P.P. suspendió una junta con los padres de familia y hubo la posibilidad de disponer de dos horas. Esta sesión tuvo como objetivo principal realizar una presentación, para que las participantes se integraran como grupo. Como se obtuvo más tiempo del programado se realizaron otras dos actividades que tuvieron objetivos complementarios.

Antes de entrar la señora A cambió su blusa por una playera, llevaba una falda larga y se sentó frente al Psicólogo. Al momento en que fueron llegando las demás participantes se les dijo que podían sentarse en cualquier lugar en que se sintieran cómodas. Igualmente llegó vestida **M.L.** con una blusa amplia y una falda, que le llegaba arriba de las rodillas, pero debajo llevaba un short y se colocó al lado de **A.**

**M.I.** al llegar se ubicó a tres filas detrás de las mujeres que ya habían llegado. Llevaba una playera y unos pants. **M.R.** vestía una falda que le llegaba hasta arriba de las rodillas y una blusa ajustada, se sentó en la parte trasera del salón. Al llegar **E.M.** se sentó también en el mismo lugar, llevaba una playera y un pantalón de mezclilla. Así llegó vestida también, **M.E.** que se colocó junto a **M.I.** A excepción de **M.R.**, todas llevaron una cobija para recostarse tal como se les había indicado.

Las participantes animaron a las que estaban en la parte trasera del salón para que se ubicaran a los lugares más próximos, a lo que ellas contestaron que se sentían cómodas en ese espacio.

Durante la presentación se les informó que se trabajaría de manera dinámica. Todas tenían que participar, puesto que cada una de ellas contaba con experiencia y conocimientos que podían compartir. También se les indicó que varias de ellas presentaban algunos elementos en común y que era de particular interés analizar el comportamiento que ellas tenían hacia sus hijos.

Se les comentó en que consistiría el programa, a lo que ellas respondieron que sería interesante conocerse un poco más y sobretodo aprender sobre la anatomía sexual, ya que casi no se puede hablar con nadie de ese tema. Señalaron que eso se platica entre hombres, porque entre mujeres es mal visto. Apuntaron que quizás con el conocimiento de este tema no hubieran cometido tantos errores.

Para la presentación entre ellas se realizaron las siguientes preguntas generales: Nombre, Edad, Ocupación. Todas mencionaron su nombre y edad. **A.**, **E.M.** y **M.L.** se dedicaban al hogar, **M.E.**, **M.I.** y **A.** tenían que trabajar. Después se realizaron las siguientes preguntas: ¿Qué me hace sentir bien? ¿Qué me hace feliz? ¿Qué me entristece? ¿Qué me molesta? y ¿Cuál es mi mayor ilusión?

**M.E.** y **M.L.** fueron las primeras en contestar, comentando que "lo que las hace feliz es estar reunidas con su familia y lo que más las entristece es que se enfermen sus hijos o su esposo. Lo que les hace sentir bien es que sus hijos obtengan buenas calificaciones y estén bien de salud. Su mayor ilusión era el haberse casado de blanco y haber tenido una gran fiesta, lo cual les gustaría que se llevara a cabo con sus hijas". Las demás participantes dijeron que estaban de acuerdo con esos comentarios, a lo que se les preguntó el por qué de esa respuesta y mencionaron que ellas se sienten derrotadas y rechazadas por no lograrlo.

Después de la presentación se realizó una sesión de relajación. Básicamente el objetivo fue proporcionar un entrenamiento para ejercicios posteriores que se tenían contemplados.

Técnica de relajación. La posición consistió en estar tendido en "decúbito supino", o sea boca arriba, con los pies algo separados entre sí, en una postura perfectamente neutral, y los brazos también algo separados del cuerpo, con las palmas de las manos hacia arriba y los dedos un poco doblados con "naturalidad". Los ojos debían permanecer cerrados; evitando variar la posición de la cabeza y no ceder a la imperiosa necesidad de moverse.

El proceso de la respiración fue el siguiente: se inhalaba aire por la nariz, llenando los pulmones y exhalando por la boca, la cual debía estar entreabierta y debía oírse el ruido de la inspiración y de la exhalación.

Se les fue explicando que al respirar debían sentir como entraba el aire por la nariz y pasaba por la traquea hasta llegar a los pulmones, como se cambiaba el aire fresco por el aire sucio y como este pasaba nuevamente por la traquea y era expulsado por la boca. Se permitió que lo repitieran varias veces. Cuando todas las integrantes lo llevaron a cabo correctamente, se les indicó que sintieran que el aire era una suave y tierna "caricia" que les rozaba por la boca y que salía a pasearse por el cuello. Se les dijo que esta "caricia" circulaba por todo el cuerpo.

Se empezó por el cuello, luego por los hombros, los brazos, los antebrazos, las manos y los dedos. Después se subió nuevamente por estas partes del cuerpo y se prosiguió hacia los senos, la cintura, la cadera, el sexo, los muslos, las piernas, los pies, los glúteos, la cabeza y por último la espalda. Cabe aclarar que varias veces se les repitió las instrucciones para sugerirles que se podía destensar cualquier parte del cuerpo que no hubiese sido relajada.

Una vez que se terminó de recorrer todo el cuerpo, se les dejó en esa posición durante varios minutos. Para incorporarlas se les dijo que no abrieran los ojos hasta que se hubiese contado hasta el número diez; en su mismo lugar podrán moverse lentamente sin levantarse, posteriormente se le dijo que lo podían hacer.

Todas las participantes mencionaron que no habían sentido nada en especial y por lo cual si se habían relajado. La señora A comentó que por un momento no escucho nada, no que hizo suponer que quizás se haya quedado dormida

La señora **M.L.** exteriorizó haber sentido un hormigueo en el cuerpo, pero no le dió importancia. La señora **M.R.** reportó que sintió el piso muy frío, por lo cual suspendió la relajación. Sin embargo, no se movió de su lugar.

El tercer ejercicio fue un paso para sensibilizar a las participantes y para reconocer su espacio.

Se les solicitó a las participantes que buscaran un lugar donde se sintieran cómodas y en la posición que desearan. Se les informó que tenían prohibido hablar durante todo el ejercicio. Al pasar 5 minutos aproximadamente en esa posición, se les dio la instrucción de que buscaran a otra persona y que se colocaran junto a ella, no importando que esa persona se fuera con otra (esto era que si "A" se iba con "B", y "B" con "C"; las tres podían estar juntas). Se les dejó así por espacio de 5 minutos. Al término se les dio la instrucción de volverse a separar por otro espacio de 5 minutos. Al término de este tiempo se les pidió que se reunieran en el centro del lugar y que estuvieran lo más cerca posible, incluso si deseaban tocarse podían hacerlo, en esa forma se les dejó otros 5 min. Para terminar se les pidió que se separaran un poco tomándose de las manos, haciendo un pequeño círculo.

Al inicio del ejercicio, las mujeres estaban dispersas en el salón. Se agruparon de la siguiente manera: **M.E.**, **E.M.** y **M.L.** se colocaron en el centro; **A.** y **M.I.** estuvieron en un extremo, pero la señora **M.R.**, que no se había relajado por sentir frío, no se acercó a nadie. Cuando se agruparon en el centro del salón, se colocaron a un espacio lo suficientemente cercano como para rozarse, se les dijo que si deseaban acercarse más podían hacerlo. Todas se quedaron de pie y con los brazos a los costados, juntándose un poco más. Sólo **M.L.** y **A.** abrazaron a las otras para poder estar más juntas.

Comentaron que cuando estuvieron juntas se sintieron mejor y sin miedo. Le preguntaron a **M.R.** por qué no se había acercado a alguien, ella argumentó que "le gustaba la soledad y que siempre había estado sola, que nunca había encontrado el apoyo en alguien". Ante lo cual se suscitaron comentarios de parte de las demás como: "no debes separarte", "debes de buscar el apoyo en alguien, ya que siempre habrá en quien apoyarse".

Al no presentarse más comentarios, se dio por terminada la sesión.

#### 4.3.2. Segunda sesión.

Sensaciones propioceptivas. Como fueron llegando las participantes, se les fue preguntando como se sintieron durante la semana, a la vez que se les dijo que ocuparan el lugar donde se sintieran cómodas. Las mujeres nuevamente se colocaron en las orillas del salón, sólo **M.E.** y **M.L.** ocuparon el centro. No se tuvo que esperar más de 10 minutos de tolerancia, para comenzar.

Para esta dinámica se comenzó con un ejercicio de relajación siguiendo los pasos de la sesión anterior. Una vez que se llegó a relajar la espalda se les dio la instrucción de que aquella "caricia" llegaba nuevamente a la boca y que esta se convertía en una pequeña luz, una luz que no lastimaba y de un color (el de su preferencia) que se introducía por la boca y a partir de ahí se iniciaba un recorrido por el interior del cuerpo. La luz entraba por la boca, pasaba por el esófago, el estómago y por los intestinos delgado y grueso; posteriormente iba hacia el hígado, los riñones y entraba por las venas recorriendo todo el cuerpo pasando por el corazón y el cerebro. Posteriormente llegaba de nuevo a la boca y de ahí se desvanecía, convirtiéndose en un espejo que iba mostrando lentamente el rostro, cabello, frente, ojos, nariz, boca, cuello, etcétera, hasta llegar a los pies y percibir el cuerpo completo.

A partir de aquí se les dio la instrucción de que con las manos sintieran la parte más cercana de su cuerpo, la idea principal era de tocar todo el cuerpo, por lo cual fue necesario comentarles que poco a poco subieran o bajarán las manos, que

buscaban hasta donde terminara la parte que estaban rozando y que se imaginaran esa parte que palpaban. Se les subrayó que no podían abrir los ojos, ni hablar durante el ejercicio, debido a que los entreabrían y/o emitían ligeras risas. Se entretuvieron más acicalando sus manos y brazos, aunque también se palparon su abdomen y su cabeza, lo realizaron en menor medida. Fue muy difícil que las mujeres llegasen a tentar su cuerpo, sobre todo las zonas relacionadas a la sexualidad, tales como: las nalgas, los senos y la región vaginal. Para terminar el ejercicio, se les pidió que regresaran a su estado inmóvil y se les dieron instrucciones para incorporarse. Comentaron que al verse reflejadas en el espejo de la imaginación se vieron más bonitas que al verse en la realidad; esto es, se imaginaron tener mejor(es) alguna(s) parte(s) de su cuerpo; como las piernas o el busto. Sin embargo, entre ellas se realizaron comentarios que compensaban las manifestaciones de disgusto de las otras mujeres acerca de lo que no les gustaban a cada una. Por ejemplo, **M.I.** aseguró que no le gustaban sus piernas, porque las veía muy flacas, A le dijo que "deberías de ver las mías estas si que están flacas", **M.E.** manifestó que no le gustaban sus "llantitas" y **M.L.** mencionó: "ya te diste cuenta que tienes unos ojos muy bonitos". **M.R.** no participó. Al no presentarse más comentarios se dio por terminada la sesión.

#### 4.3.3. Tercera sesión

Sensibilización emocional. Se colocaron las sillas formando una hilera horizontal y sólo una fila al frente. Conforme fueron llegando las participantes se les pidió que se sentaran en las sillas que estaban en hilera. Se les preguntó como se habían sentido, respondieron: bien. No se tuvo que esperar más de 15 minutos para que todas estuvieran presentes.

Para comenzar con el ejercicio, se pidió que pasara una voluntaria. A la persona que pasó se le pidió que se parara encima de la silla, que se mantuviera en posición de "firmes", que por ningún motivo se podía mover y la mirada se debería mantener en los rostros de los demás participantes. Se le preguntó si se sabía alguna canción o poema, la cual debería de repetir y se le hicieron preguntas sobre sus momentos alegres o tristes de su vida. Se les preguntaba constantemente ¿cómo te sientes? Las preguntas fueron saliendo de acuerdo a como se percibía el ambiente, y podían ser: ¡Hola! ¿Cómo te sientes? ¿Cuéntanos algún evento agradable de tu infancia? ¿Te sabes alguna canción o poema? ¿La puedes repetir? ¿Has tenido algún apodo? ¿Cómo te sentías por eso? ¿Cómo fue tu niñez? ¿Cuéntame algún evento feliz o triste de tu vida o alguna fantasía? ¿Cómo son las relaciones en tu casa? ¿Algún evento que te haya afectado en la infancia, adolescencia o en tu vida adulta?

Estar en una sola posición sin el movimiento que permite expresarnos y ser el centro de la atención, son situaciones tensantes que hacen que el individuo se emocione; por eso es importante que las participantes conocieran alguna canción o

poema ya que por medio del canto se posibilita aflorar las emociones que muchas veces se guardan para sí.

**M.R.** que en las sesiones anteriores se había mostrado renuente para participar en los ejercicios, fue la primera en pasar relatándonos lo feliz que era de niña. Posteriormente pasó **E.M.** y dijo que de niña vivió muy feliz, recuerda que de "reyes" le dieron la única una muñeca que hasta la fecha ha conservado.

**M.E** comentó que su mejor amigo desde la infancia murió en un accidente automovilístico. De repente **M.R.** se soltó a llorar. Se le preguntó que si quería relatarnos lo que sentía, pero se negó. Así que se continuó con **M.L.** quien platicó que de niña se burlaban de ella y le pegaban en la casa hogar.

**A.** mencionó que a los 9 años, estuvo toda la tarde con un amigo y al llegar a su casa, su papá la regañó y la golpeó fuertemente.

Al término de este ejercicio las mujeres volvieron a preguntarle a **M.R.** lo que le había sucedido, con los siguientes comentarios: no tengas miedo de mostrarse ante los demás; lo importante es desahogarnos, aceptarnos y ver las cosas de una manera más positiva; todos tenemos algo que deseamos esconder pero que nos hace daño y debemos sacarlo, sin embargo, ella decidió no comunicarlo.

Para concluir se realizó una actividad para descargar las emociones que se habían acumulado. Consistió en formar un círculo, tomándose de las manos y emitir 3 gritos cada vez más fuertes. En esa posición se hizo girar el círculo y se cantó una ronda o canción infantil, para terminar en risas.

#### 4.3.4. Cuarta sesión

Conducción. Todas las participantes llegaron a tiempo, menos **A.** que faltó ese día. Se les solicitó que se acomodaran en los lugares que se sintieran a gusto.

En esta sesión se realizó una conducción, es decir, un ejercicio para que las participantes percibieran sus sensaciones a través de la relajación y la respiración, a la vez que se les hizo recordar varias etapas de su vida, específicamente sobre su infancia, adolescencia y juventud. Al término de la conducción se les solicitó que realizaran una actividad plástica.

Para este ejercicio se realizaron los mismos pasos de la relajación. Después de destensar la espalda se les dijo que el aire que salía de la boca se iba convirtiendo en una luz, la cual no lastimaba y que iba iluminando nuestro alrededor, la cual nos transportaría a nuestro pasado. A partir de aquí se fueron haciendo preguntas sobre la infancia, la adolescencia, juventud, matrimonio y embarazo, donde ellas fueron recordando esos periodos de su vida. Preguntas

tales como: ¿Qué deseos tenían? ¿Qué juegos jugaban? ¿Si tenían amigos y cómo se comportaban hacia ellas? ¿Si se sentían amadas por sus padres, por sus hermanos?, se dejaba un espacio de tiempo de 3 a 5 minutos aproximadamente por cada periodo de edades, para que pudieran pensar sobre estos. Al término, se dieron las instrucciones para incorporarse nuevamente.

Al irse incorporando se les pidió que no hablaran y que encontrarían material para que realizaran alguna actividad plástica donde pudieran expresar acerca de lo que reflexionaron durante el ejercicio.

En la actividad plástica, **M.J.** dibujó un árbol. Relató que su infancia la vivió en el campo, le encantaba subirse a los árboles, incluso, cuando estos tenían frutos, realizaban competencias para ver quien juntaba más frutos o subía más arriba, logrando ser de las primeras. Comentó que su infancia fue muy feliz.

**M.E.** dibujó un río, recordando que su padre la llevaba al río de vez en cuando y que sentía que le daba mucho cariño.

**M.L.** dibujó un cuarto con varias camas, platicó que ella y su hermana menor quedaron huérfanas a temprana edad, permaneciendo en un internado. Explicó que entre los 4 o 5 años le pegaban si no tenía limpia a su hermana o las bañaban con agua fría si llegaban a orinarse en la cama, -"fue una infancia muy difícil" -comentó.

**E.M.** realizó la figura de una niña. Ella narró que hacia poco le tuvieron que practicar un aborto, cuyo producto era una niña, que ha deseado, puesto que ella tiene tres varones. Hizo mención que ella es la única mujer en su familia, -tiene 4 hermanos-, y desde pequeña fue desvalorizada por su padre, brindándole un trato muy diferente al de sus hermanos. Le prohibía jugar con sus hermanos, por tratarse de juegos bruscos; le decía que era un estorbo y que por ser mujer la tenía que cuidar más. Mencionó que al casarse y parir tres hijos, hubo un ligero cambio por parte de su padre, -más que cambio-, el padre se mostraba orgulloso y la señalaba como ejemplo para sus hijos, pues sus hermanos tenían solamente niñas. Era esta la razón por la cual ella deseaba tener una hija para poderle enseñar y transmitirle lo valioso que es una mujer, además de ofrecerle el apoyo que nunca tuvo.

**M.R.** que en la sesión anterior se había puesto a llorar, dibujó una ave, mencionando que ella quisiera ser como un pájaro, salir volando y ser libre. Platicó que ella tuvo un noviazgo de cinco años, pero, los padres de él no la aceptaban y decidieron separarse. Explicó que estuvo obsesionada por él, no quería comer ni podía dormir. Durante varios años rechazaba a todo hombre que la pretendía, "no creía en nadie y hasta la fecha no he podido olvidarlo" -dijo-. Tiempo después conoció al que ahora es su esposo y se casaron a los pocos meses de ser novios, su intención principal era salirse de su casa.

#### 4.3.5. Quinta sesión

Recuperación de la historia de su niñez y adolescencia. Se colocaron las sillas en forma de círculo para que al llegar las participantes se fueran acomodando. Después de los 15 min. que tardaron en llegar se les hicieron las siguientes preguntas por bloques: ¿Cuáles fueron los cambios físicos en la pubertad? ¿Cómo fue su menarca y si sabían de que se trataba? ¿Cómo se sintieron y que cambios o repercusiones trajo consigo? ¿Cómo era la relación con los padres, que pensaban de ellos y ellos que pensaban de ellas? ¿Qué sucedió con su manera de pensar? ¿Con sus gustos? ¿Cómo era la dinámica familiar? ¿Cuáles eran sus juegos sexuales infantiles y en la adolescencia? ¿Cuándo empezaron a jugar con su cuerpo? ¿Cómo eran las cosas entre lo permitido y lo prohibido, a diferencia con sus hermanos?

Casi todas las mujeres dijeron que ya ni se acordaban de los cambios de la pubertad, en cambio recordaban más los que tuvieron con los embarazos. De lo que se pudieron acordar, señalaron que su cuerpo cambió a "forma de mujer" o "embarnecer", entre los 11 y 13 años, y entre los 11 y 15 años tuvieron su primera menstruación. Sólo *M.E.* conocía de lo que se trataba, porque en la secundaria le habían explicado. Para las demás todo sucedió en pleno desconocimiento, lo cual les ocasionó miedo, pero posteriormente obtuvieron mayor información, más por parte de las amigas que en la propia casa, ya que sólo les mencionaban que "desde ahora te tienes que cuidar", "te haz convertido en señorita y te tienes que comportar como tal". Pero nunca les explicaron nada, todo quedaba sobre entendido. *M.L.* señaló que le dieron cólicos y solamente le prohibieron en casa el consumo de ciertos alimentos y el bañarse.

La mayoría refirió que al llegar a la pubertad sus padres cambiaron el trato, dejando de platicar o de jugar con ellas, lo cual las desconcertó todavía más, pensando que ellas habían hecho algo malo o bien trataban de relacionarlo con su "regla".

Todas declararon que la menstruación les producía asco, sobre todo que tenían que lavar y esconder los "trapos". Esto se debió a que en esos años las toallas femeninas eran costosas o no llegaban a la clase popular. Además, durante el periodo de "regla" dicen sentirse sucias y tratan de evitar tener relaciones sexuales.

Algunas de ellas comentaron que sufrieron o conocieron mujeres que padecieron de cólicos durante la menstruación, pero que estos desaparecieron después de casarse o bien posterior a su primer parto. A todas les gustaban los juegos de niños, canicas, pelota, subir a los árboles, etc., pero sus padres les prohibían jugarlos. Las regañaban o las rechazaban por practicar "juegos de hombres", les decían que no eran femeninas o que se harían "marimachos". Sin

embargo, mencionaron que también participaban en juegos de "niñas", como a "la comidita", a "los novios", o bien jugaban con muñecas. A este respecto explicaron que su situación económica no era buena y por lo tanto sus padres no les podían comprar fácilmente muñecas, así que las improvisaban con algunos trapos. Señalaron que: desde chicas sintieron que los hombres han tenido más derechos y libertad que ellas. Que generalmente no les toman su parecer, no deben tomar decisiones, tanto cuando eran hijas de familia, como ahora que están casadas; las decisiones siempre las tomaron sus hermanos y ahora su esposo. Manifestaron, que cuando llegaron a la pubertad, sintieron que su libertad fue más restringida. Sienten injusto que las mujeres tengan más prohibiciones que los hombres.

Refirieron que han sentido diferencias en el trato para los hombres y para las mujeres, ya que "las hacen menos", se parte de que hay que tener más cuidados que con los hombres; por ejemplo, "no podíamos salir con el novio, si no vamos acompañadas de un hermano". A este respecto opinaron "que podían perder, ya que consideran que un hombre pierde más que una mujer".

**M.E.** comentó que los padres rechazan a las niñas desde el nacimiento, ya que siempre se muestra una preferencia del padre hacia los hijos. Considera que a las mujeres les restringen su círculo de amistades, puesto que se les prohíbe tener hombres como amigos, además que no se les permite expresar sus opiniones y cuando se trata de tomar alguna decisión consideran mayor la opinión de los hermanos menores que la de ellas. Que no se les debería de devaluar, ya que el mundo se acabaría si no hubiera mujeres.

**M.R.** dijo que su padre la golpeaba más que a sus hermanos, ya que no aceptaba tener hijas, su madre la protegía, pero no lo lograba del todo, ya que a veces también ella era golpeada. **M.R.** era golpeada por qué deseaba participar en los juegos con sus hermanos, o bien salir con sus amigas.

**A.** platicó que ella era la mayor de sus hermanos y que por ello tuvo algunas libertades en comparación con sus amigas, explicó que su papá la trataba como hombre, especialmente cuando la corregían a golpes "me pegaban al igual que a mis hermanos". Su papá la estimulaba a jugar juegos bruscos por qué deseaba tener hijos. "Gracias al trato que me daban me permitió llegar a estudiar la preparatoria".

**E.M.** "A mis hermanos les han dado mejor trato que a mí, "lo notaba en la vida escolar, cuando a mi padre no le preocupaba si por alguna razón no asistía a la escuela, llegó a mencionar que para las mujeres no era importante que asistan a la escuela, ya que cuando fueran grandes se casarían y los estudios saldrían sobrando".

**M.I.** "Siento que tuve libertades cuando era niña, me dejaban jugar con los niños, aunque ellos a veces no querían jugar conmigo puesto que nos subíamos a los árboles y yo les ganaba. Cuando crecí, me convertí en señorita, me cambiaron el trato; ya no me dejaban salir, ni tener amigos, no me dieron ninguna explicación".

**M.L.** "Como fui huérfana desconocía mucho del trato hacia los hombres, siempre jugué con niñas, nos prohibían jugar juegos bruscos. Posteriormente fui adoptada y no me hablaron nada sobre la menstruación. Cuando tuve cólicos, me prohibieron comer algunos alimentos como plátanos, limón, naranja, sandía y jitomate o bañarme. No me dejaban oír pláticas de adultos y yo quería saber de los hombres".

#### 4.3.6. Sexta sesión

Información sexual. Se colocaron las sillas en hilera horizontal y frente a esta se colocó el proyector de transparencias. A los 5 minutos de que llegaron se les dio información sobre los aparatos reproductores masculino y femenino a nivel anatómico y también sobre la respuesta sexual humana. En este tema hubo muchas inquietudes, comentaron que algunas veces han visto películas pornográficas con sus esposos y se han sentido excitadas, pero que no han querido experimentar lo que han visto porque suponen que eso lo hacen las mujeres "de la calle". A lo que preguntaron ¿Qué si una posición es más placentera que otra? ¿Qué si son sucias o malas?

Se les explicó que no se podía juzgar o condenar las posiciones, puesto que estas tienen que ver con el disfrute mismo; es decir, que el sexo que no era una cuestión de "sucio" o "malo". Sobre el significado de "sucio" se les informó que se podía suponer que tiene que ver con la higiene, la posibilidad a desarrollar alguna infección debido a no tener algunos cuidados, por ejemplo; cuando se realizan relaciones sexuales anales y después orales o vaginales; se debe considerar que el ano es una parte donde existen innumerables bacterias, que después de haberse introducido el pene en el ano y pasarse a la boca o a la vagina, con toda seguridad esas bacterias son llevadas y colocadas en lugares propicios para desarrollar alguna infección. Por lo cual se recomendaba tener más higiene, ya sea con el lavado del pene antes de cualquier otro tipo de penetración o bien el uso del condón. En cuanto a lo "malo" esto tenía que ver con la religión y la sociedad que han repudiado todo lo relacionado a la sexualidad.

**M.I.** relató que para ella le era molesto tener relaciones sexuales, ya que ella se levantaba generalmente a las 5:30 a.m., para tener listos el agua caliente para bañarse, el desayuno, la mochila de sus hijos, la ropa limpia que se van a poner sus hijos, etc., todo esto antes de que se levanten sus hijos y su esposo. Por las mañanas se dedica a lavar y planchar ajeno. En las tardes a lo referente a su casa

y últimamente esta llevando a su hijo a la terapia, lo cual le ha limitado su tiempo. En las noches revisa las tareas de sus hijos y se duerme pasadas las once de la noche, para que su esposo a las dos de la madrugada la despierte y le proponga tener relaciones sexuales, aclaro que él termina en menos de 15 minutos y ella queda insatisfecha. Además le es difícil conciliar el sueño nuevamente.

El tiempo se terminó, por lo cual no se pudieron hacer más preguntas o realizar más comentarios.

#### 4.3.7. Séptima sesión

Análisis de su situación matrimonial. Se colocaron las sillas en forma de círculo que al llegar las participantes se fueron acomodando. Después de los 10 minutos en que tardaron en llegar se les hicieron las siguientes preguntas por bloques: ¿Cuántos novios tuvo? ¿A qué edad se casó? ¿Cuánto tiempo duró el noviazgo, con quien ahora es su esposo? ¿Cuál fue la actitud de la familia durante el noviazgo y luego con la unión? ¿Cuál fue el motivo de la unión? ¿Qué sentía por su pareja? ¿Qué esperaba del matrimonio? ¿Sucedió lo que esperaba? ¿Cuánto tiempo lleva casada? ¿Qué cambios se han presentado a lo largo del matrimonio? ¿Cómo es su relación actual? ¿Qué siente por su esposo? ¿Había tenido información sexual antes de casarse? ¿Qué tan necesaria la considera?.

*M.R.* tuvo tres novios y se casó a los 17 años. Su noviazgo duró un año. Explicó que sus padres no conocían a su novio y que se casó por qué estaba aburrida de estar en casa. No tenía expectativas de su matrimonio y según ella sentía cariño por su esposo. Llevaba 9 años de casada y tuvo dos hijos. Ella no esperaba su segundo embarazo que es el niño que asiste al servicio. Durante los primeros meses su relación marchaba bien hasta que llevó una decepción de su esposo. Se enteró que él mantenía relaciones con otra mujer, lo cual le produjo que sintiese un rechazo hacia su hijo que estaba por nacer. La explicación que le dio fue "somos hombres y siempre fallamos", ella mencionó que estaba destrozada. A partir de esto, expresó que la relación matrimonial no marchaba bien. Manifestó que en estos últimos días había estado pensando que todavía siente un rechazo por su crío. Reconoció que él no tiene la culpa de lo sucedido, pero que le cuesta trabajo cambiar su manera de ser con su hijo. En ese momento, aseguró que se arrepentía de haberse casado ya que desconocía lo que le esperaba. Sobre su hijo piensa en lo negativo, ella cree que se burla de ella y por lo tanto tiende a golpearlo frecuentemente y le ha ocasionado discusiones con su esposo. No tiene amistades ya que se siente mejor sola.

*M.E.* comentó que tuvo varios novios, pero ninguna relación seria, sólo consideró a tres en plan formal. Tres meses duró su noviazgo y se casó a los 20 años. Su familia estaba en total desacuerdo y desconcertada. Según ella estaba

completamente enamorada y esperaba que todo fuera de "color de rosa". Duró siete años de casada. Desde su noviazgo hasta su divorcio su familia no la apoyó, ya que desde un principio no estuvieron de acuerdo con dicho matrimonio. En esta relación se presentaron los celos, la desconfianza, los insultos y la agresión física.

Ella recibió escasa información sexual en la secundaria, aunque declaró que "generalmente no siempre concuerda con lo que uno espera". Aunque en su matrimonio él le brindó siempre la confianza para hablar sobre el sexo.

Ella realmente deseaba tener un hijo de su esposo, pero él no compartía esa misma ilusión. Cuando le dijo que estaba embarazada, la relación comenzó a cambiar. Ella consideró que posiblemente él no estaba preparado para responder a todas las responsabilidades que acarrea tener un hijo. Refirió que su mejor decisión fue divorciarse, puesto que a partir de ese momento su hija ha mejorado notablemente, sin dejar de considerar el apoyo que a recibido de las terapias.

**M.I.** tuvo 4 novios, se casó a los 18 años y su noviazgo duró 8 meses. Su familia los apoyaba desde el principio del noviazgo, pero posteriormente desaprobó la unión al saber que ella estaba embarazada, motivo por el cual tuvieron que casarse. Esperaba de su matrimonio apoyo, comprensión y confianza, lo cual no se había dado hasta el momento. Llevaba 12 años de casada, tenía tres hijos y sentía que la relación con su esposo se había vuelto una costumbre. Mencionó que sus relaciones sexuales las realizaba por rutina y le gustaría tener la confianza suficiente con su esposo para que éstas fueran diferentes. Ha tratado de hablar con otras personas para tratar de ser mejor madre, amiga y compañera. Señaló que su embarazo no fue deseado, porque no estaba enamorada y su deseo era ser libre. No se imaginaba que al casarse se comprometía a tener relaciones sexuales y contraer tantas responsabilidades.

**M.L.** declaró que tuvo 13 novios. Su último noviazgo duró 2 años y se casó a los 21 años. Su familia aceptó a su esposo y la han apoyado en su relación matrimonial. En su esposo ha encontrado confianza ganada en quince años de casada y han procreado dos hijos. Ha tenido problemas en su matrimonio, pero considera que los han superado por ambas partes, lo que ha posibilitado tener un matrimonio más sólido.

Nunca tuvo información sexual, lo cual le produjo tener miedo en las relaciones sexuales, afortunadamente su esposo le ha brindado la confianza necesaria para que ella obtenga también satisfacción. Ambos deseaban tener otro hijo, puesto que su primer hija había alcanzado la pubertad. Ella ha buscado tener amistades fuera de su matrimonio, porque se considera una persona sociable, a la vez que le gustaba comentar con otras personas sobre sus problemas, para buscar alguna solución. En especial, últimamente se ha preguntado si no estaría mimando a sus hijos, sobretodo al que asiste al servicio, debido a su problema de audición.

Recapacitó con el cuestionario que quizás le quisiera dar a sus hijos lo que ella nunca tuvo de niña. La manera en que corrige a su hijo es castigándolo, aunque su padre le levanta el castigo.

**E.M.** tuvo tres novios, se casó a los 19 años y duró con su esposo 6 años de novios. "Mi familia me prohibía que fuéramos novios, así que me casé por capricho y con un poco de amor. Tenía muchas ilusiones para mi matrimonio, lo cual no ha ocurrido". Llevaba 16 años de casada y tenían tres hijos. Nunca se le habló de sexo en casa, por lo cual tuvo mucho miedo y desconocimiento sobre las relaciones sexuales. Gracias a su esposo, "que es comprensivo", le ha brindado la confianza en sus relaciones sexuales para que fuesen satisfactorias.

**A.** estudió hasta la preparatoria, pero por cuestiones económicas tuvo que entrar a trabajar a una línea de transportes urbanos; ahí conoció a su esposo. Anteriormente había tenido 5 novios. Se casó a los 19 años y su esposo era aceptado por la familia. Ella declaró que se casó por amor y que todavía siente lo mismo por él. Explicó que la relación con él ha sido estable, aunque han tenido algunas dificultades. Uno de esas era que los compañeros del trabajo se burlan de su esposo y le comentan que "no es mujer para ti". Reflexionó que tal vez se debía a que ella era más independiente y por que llega a tomar decisiones junto con su esposo. Ella atribuía que su esposo se sentía devaluado por cuestión de estudios, ya que ella había estudiado hasta la preparatoria, mientras que él sólo hasta la secundaria. Otra de las discusiones es que él le dice que esta "neurótica", que siempre esta alterada, que exagera especialmente hacia el trato de sus hijos, "los estás traumando". Ella piensa que lo hace porque quiere lo mejor para sus hijos.

Todas esperaban de su matrimonio sentir un gran amor por su esposo y que a la vez toda su vida cambiaría por algo mucho mejor, aunque no creían en su "príncipe azul", pero sí en un hombre que les diera mucho cariño, apoyo, comprensión y una libertad que suponían que llegarían a tener al casarse, es decir, poder decidir por su vida. Ninguna persona les explicó que el matrimonio acarrea una serie de responsabilidades.

Todas declararon que nunca recibieron información sobre el sexo, ni siquiera sospechaban que el casarse implicaba tener relaciones sexuales con sus esposos. Su primer relación sexual fue en la mayor de las ignorancias, esperando por lo menos mucha ternura.

Durante la conversación, aseguraron que el trato con sus esposos ha cambiado mucho, pues ya no tienen la ternura que recibían cuando eran novios, consideran que su vida marital no es satisfactoria, por que no ya no reciben ni caricias ni detalles, todo se resume al goce de ellos.

Sus esposos han buscado otras maneras de excitarlas, como ver películas pornográficas junto con ellas. Sin embargo, sienten que las relaciones sexuales con sus maridos se han vuelto una rutina, aunque las consideran muy importantes para mantener su matrimonio, por el valor que les da su esposo. Ellas juzgan que existen cosas con mayor prioridad para la relación.

La mitad del grupo no ha buscado tener amistades fuera del matrimonio, por miedo a ser rechazadas por no estar casadas "como debe de ser", es decir, ya que algunas de ellas primero vivieron en unión libre y posteriormente se casaron o bien seguían viviendo en ese tipo de relación.

Por otro lado, sus esposos las critican si hacen amistades, diciéndoles que "son unas viejas chismosas, que su deber es estar en la casa cuidando a sus hijos".

Por desconocimiento del funcionamiento de su organismo, no sabían como se embarazaban, por lo cuál no planearon sus embarazos. A todas el embarazo las sorprendió, pero cuatro de ellas lo aceptaron, las otras dos no deseaban a su futuro hijo. En su relación matrimonial, tres de ellas mencionaron que sus esposos presentaron cambios al mencionarles que estaban embarazadas.

**M.E.** contó que en el momento de mencionar a su esposo que estaba embarazada, él comenzó alejarse de ella. Cuando el marido se enteró que era padre de una niña, fue mayor el rechazo, tanto para ella como hacia la niña, ya que ésta última era maltratada por el padre. Posteriormente tuvieron dos niños más, a los cuales aceptó mejor que a la niña, siempre la comparaba con sus hermanos menores y la ridiculizaba por ser más lenta, por lo cuál la relación se fue haciendo cada vez más conflictiva hasta llegar al divorcio. Ahora son los abuelos maternos quienes sobreprotegen a la niña, por ejemplo: no la dejan que la regañe por no hacer la tarea.

**M.I.** relató que cuando su esposo se enteró de su embarazo le reclamó diciéndole que posiblemente el hijo no era de él. Sin embargo, terminó por aceptar al niño cuando nació. Mencionó que tiene discusiones con su esposo en cuanto a la educación "correcta" del menor. Él argumenta que ella no deja desenvolverse como hombre, además de que "lo está traumando".

Apuntaron que difícilmente sus esposos se preocupan por la situación de sus hijos, puesto que ellos consideran que hacen bastante con trabajar, ya que a veces trabajan horas extras para poder llevar el dinero a la casa, siendo esta la manera de preocuparse por la educación de sus hijos. Por lo tanto todo lo relacionado con la educación del menor es cuestión de ellas. Opinan que no se sienten bien en torno a las decisiones en la educación de sus hijos, ya que si algo les llega a pasar, la culpa recaería en ellas. También desearían que sus esposos

las apoyaran o bien que platicaran sobre la educación de sus hijos. Por qué cuando se trata de corregir a sus hijos, el padre sale al rescate, siendo ellos los que los sobreprotegen y a ellas las consideran "madres neuróticas".

#### 4.3.8. Octava sesión

Análisis del miedo a los hombres. Al ir llegando las participantes se fueron sentando en forma de círculo. Cuando llegó la última se les informó que ese día sería el último del taller, para lo cual se tenía planeado realizar una evaluación y contestar las dudas que hubiesen surgido a lo largo de éste. En ese momento **E.M.** que se consideraba la más tímida sugirió que se hablara acerca del "miedo a los hombres" y fue secundada por las demás. Se presentaron los siguientes comentarios.

**M.I.** refirió haber visto una relación sexual cuando ella era muy chica, donde un hombre le introducía un envase de refresco a una mujer por la vagina y que ella se quejaba, ella expresó que no logró comprender la situación y en ese momento trató de explicársela a sí misma, reflexionando si la mujer se quejaba por placer o por dolor. Sin embargo, dijo "esto me causó una gran impresión de la brutalidad del hombre".

**E.M.** relató que alrededor de los doce o trece años, después de haber estado con sus amigas y de ir camino a su casa, pasó por un lote baldío, cuando de repente un hombre la orilló hacia la pared para <violarla>, "no se como logré soltarme y escapar".

De lo poco que recuerda **M.R.** mencionó que a la edad de 9 años o quizás menos, un chico, que posiblemente era un vecino, acudía por las tardes a su casa. En algunas ocasiones les acariciaba los genitales a ella, a sus hermanas y a una amiga como una especie de juego. "Un día nos llegó a mostrar sus genitales", "Yo comprendía que aquello era malo, pero no sabía el porqué", sin embargo ella se sintió apenada y con miedo a contarlo, pensando que por lo que había visto podría ser castigada.

**A.** relató que en la secundaria había un maestro, "que no me daba clases, pero un día me orilló hacia una parte oscura de la escuela y quiso <proposarse> conmigo, gracias a Dios que pasó por ahí una profesora y pude liberarme". Sin embargo por miedo no se lo contó a nadie.

Concluyeron que sentían miedo de los hombres en general y que evitaban el pasar por aquellos lugares donde estuviesen reunidos por ejemplo, en la calle, ya que creen que las podrían agredir. Suponen que el miedo es porque consideran al hombre un ser brutal y más fuerte.

Declararon que uno de sus principales miedos hacia el hombre es cuando está alcoholizado, ya que ésta es una situación en la cual se hace más propicia para que las golpeen. Ante esto comentaron que sus esposos ya las habían golpeado por lo menos una vez, pero que al otro día se han arrepentido, quedando ahí concluido el problema.

Mencionaron que buscan la manera de que sus esposos se duerman, especialmente cuando están en estado de ebriedad, ya que se ponen impertinentes y a veces desean salir de la casa para ir a tomar más. Esta situación les preocupa, ya que tienen miedo de que algo malo les pueda llegar a suceder. Además comentaron que en determinado momento prefieren tener relaciones sexuales por miedo a hacer golpeadas, especialmente cuando sus esposos están en ese estado.

Platicaron que sus esposos no valoran el trabajo de la casa, puesto que no reconocen las actividades domésticas, como el tener limpia la casa, el lavado y el planchado de la ropa, etc. Además que generalmente sus esposos no les toman en cuenta su opinión. En ese momento ellas se intercambiaron halagos que compensaban los que no obtenían de sus esposos sobre las labores de la casa. Por ejemplo, A -dijo- "muchachas ustedes saben si saben lavar la ropa"; *M.L.* "Las felicito por lo limpia que esta su casa", *M.R.* propuso una porra.

Una de las preocupaciones de todas las mujeres es la cuestión económica. Mencionaron que esa es la principal causa de las discusiones familiares en casa, puesto que el dinero no les alcanza para satisfacer sus necesidades, tales como, cubrir los gastos para la escuela y el transporte, siendo éste uno de los factores para que muchas de las madres dejen de asistir a la terapia. Además mencionaron las discusiones con sus hijos para la compra de juguetes o dulces que les piden y que ellas no tienen el dinero para adquirirlos.

Al irse desarrollando la plática, se pudo notar que existe una dependencia de tipo económica hacia el hombre. El comentario de *M.I.* fue que ella se casó para que el esposo la mantuviese, aún y cuando la situación actual de esta mujer era que estaba trabajando porque su marido no tenía trabajo desde hacia ya un año.

Por ningún motivo contemplan el divorcio, su justificación la plantean por cuestiones sociales, por ejemplo: lo que llegasen a comentar sus familias, sobre todo las que no estaban de acuerdo con la unión.

El tiempo se había acabado, por lo cual se dió por terminado el taller. Antes de despedirnos *A.* comentó que se había sentido muy bien durante este tiempo, puesto que ella había asistido a otro tipo de sesiones con psicólogos y los había abandonado a la segunda cita.

Con **M.R.** se decidió llevar a cabo sesiones individuales con la finalidad de brindarle mayor apoyo para replantear su situación con su hijo.

Al finalizar el taller, las mujeres llegaron a organizarse para asistir al cine y para festejar el cumpleaños de una de ellas. La señora **A.** decidió tomar un curso de "náhuatl". Para el siguiente ciclo escolar, la directora del Centro de Atención Psicopedagógico planteó al Psicólogo la posibilidad de realizar otro taller, ya que estas mujeres fueron las que participaron mayormente en las actividades del plantel.

## CAPÍTULO 5

### ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL TALLER

El análisis de los resultados se desarrolló en tres ejes. En el primero se planteó el proceso de conciencia corporal de las mujeres. Para el segundo, los cambios en el concepto que tuvieron las participantes de sí mismas y, por último, el reconocimiento de las expectativas que presentaron las madres acerca de sus hijos con requerimientos de educación especial.

#### 5.1. Sobre la conciencia corporal de las mujeres

Al inicio del taller, cada una de las participantes aportó una autodescripción, conformada por sus experiencias de vida. Para promover una conciencia de la imagen de sí mismas, fue necesario comenzar por el reconocimiento del propio cuerpo, puesto que éste es el punto de partida para establecer cualquier relación con el mundo.

Como parte de la concientización corporal se buscaba que las mujeres sintieran su cuerpo, lo reconocieran como suyo y aprendieran a amarlo. A las participantes les fue difícil elaborar una descripción o incluso comentar lo que habían sentido durante las primeras sesiones, ya que este tipo de experiencias se desenvuelven fuera de la esfera verbal.

Las mujeres que se involucraron en el ejercicio lograron relajarse y aceptaron con agrado la experiencia; a excepción de **M.R.**, de quien se puede suponer que se negaba a compartir con el grupo sus sentimientos y sus pensamientos, porque temía ser juzgada por maltratar a su hijo y no deseaba sentir invadido su "mundo privado" en el que, de acuerdo a las condiciones en que se había desarrollado, aprendió que sólo pocas personas pueden conocer tanto lo que sucede en el núcleo familiar como en los pensamientos y sentimientos personales. Esta situación se hizo evidente por su apatía para llevar la ropa indicada, la indisposición para seguir la instrucción de recostarse y cuando expresó que le gustaba estar sola.

En la segunda sesión fue muy difícil para las mujeres tocar su cuerpo con la finalidad de reconocerse físicamente, en especial aquellas zonas relacionadas con la sexualidad, lo cual se puede explicar porque en nuestra sociedad se nos ha transmitido la idea de avergonzarnos ante nuestro cuerpo. Desde temprana edad a los hombres y mujeres se nos ha enseñado a que no debemos tocarlo ni a solas, y mucho menos frente a otros, lo que deriva una sensación de incomodidad ante la posibilidad de violar la norma.

Al final de esta sesión las participantes compararon su "imagen corporal" con su cuerpo, al mencionar que se "vieron más bonitas" en los ejercicios de imaginación. De esta forma, se reconocieron como robustas o delgadas, de acuerdo a los comentarios que realizaron sobre lo que les disgustaba o agradaba de sí mismas.

Los primeros ejercicios estuvieron encaminados a lograrla expresión de emociones. Al no permitirse comunicación verbal, se hizo posible la manifestación de emociones tiernas que condujeron al acercamiento entre las participantes. Esta sensibilización para sí mismas y para las demás dio lugar al surgimiento del sentimiento de solidaridad, que se expresó mediante el contacto corporal para sentirse reconfortadas o las expresiones de apoyo; un ejemplo de esta situación se presentó cuando las participantes animaron a *M.R.* a integrarse al grupo.

En las sesiones encaminadas para la reflexión, al intercambiar sus anécdotas las mujeres se sintieron identificadas con las otras participantes, que expresaron haber tenido vivencias semejantes y se percataron de que cada cual podía tener experiencias agradables o desagradables, pero que ambas habían servido para conformar su personalidad. En el ejercicio de un recuento de su vida les permitió reconocer su imagen como protagonistas en la narración de su propia historia.

Conocer que las otras compañeras vivieron experiencias semejantes les permitió desarrollar la confianza y el respeto necesario para exteriorizar explicaciones más "personales"; respuesta contraria a la que manifestaron en las primeras sesiones, cuando trataron de aparentar una vida sin problemas.

El propósito de estas sesiones fue inducir en las mujeres una reflexión de su situación actual como madres a partir de sus experiencias como hijas, y posteriormente reconocer sus repercusiones en el trato que tienen hacia sus hijos. Al final de cada sesión se les cuestionó sobre sus como hijas ante las prohibiciones, la carencia de explicaciones o el impedimento para exteriorizar sus opiniones; lo que promovió la toma de conciencia sobre las formas de educación que explica en buena medida su forma actual de dirigirse hacia sus vástagos.

En la sexta sesión se hizo evidente su desconocimiento en torno a la plática sobre la anatomía sexual y la respuesta sexual, lo limitado de sus experiencias y el significado ligado a los valores con que habían construido la idea de que las relaciones sexuales son algo "sucio", "agresivo" o bien, "sin importancia". Ellas mencionaron que habían visto con sus esposos películas "pornográficas", donde las protagonistas "lo hacían con la boca o por atrás", cuestionándose en su momento lo "malo" o "sucio" de esta forma de relación.

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

No es extraño que ellas consideraran que cualquier disfrute o placer sexual era indebido, puesto que a través de la historia se le ha orillado a la mujer hacia el desconocimiento de la vida sexual e incluso hasta del funcionamiento de su propio cuerpo.

Como consecuencia de la rutina en la vida matrimonial, las participantes paulatinamente dejaron de experimentar las caricias y la ternura que sus esposos les brindaron al principio de la relación. En promedio, ellas llevaban más de 8 años de casadas, tiempo durante el cual descubrieron que las relaciones sexuales no sólo se limitaban a la procreación, como antes habían creído. *A.*, *E.M.*, *M.E.* y *M.L.* manifestaron que gracias a las enseñanzas y a la confianza que les habían dado sus esposos, habían aprendido a experimentar placer en las relaciones sexuales. Sin embargo, todas sentían que sus maridos eran los que más las disfrutaban.

En un principio *M.I.* y *M.R.* confesaron el rechazo hacia sus esposos, la ausencia de placer en su actividad sexual y su desconocimiento respecto a la obtención de este en el ejercicio de una práctica que de todos modos "debían realizar". A partir de la séptima sesión aceptaron la importancia de las relaciones sexuales en su matrimonio, aunque no las deseaban con frecuencia, mantuvieron su postura de que existen asuntos "con mayor prioridad".

Las participantes concluyeron que a través del taller lograron un espacio de expresión y pudieron contar con herramientas para sentirse, reconocerse e identificarse como personas, condición de la que carecían. Explicaron que la vida rutinaria era tan absorbente que les había impedido tener esa oportunidad para reflexionar sobre sí mismas, en este caso, como mujeres.

## 5.2. Sobre el autoconcepto de las mujeres.

Desde pequeñas, durante la vida cotidiana, las participantes asimilaron la idea de que carecen de valor; aprendieron que deben ser sumisas, débiles, pasivas, dominadas por el hombre y nacidas para sufrir.

Ellas mencionaron que durante su niñez les gustaba practicar "juegos de niños", pero que sus padres les prohibían hacerlo. También comentaron el rechazo que sintieron por parte de los niños, quienes no deseaban jugar con ellas, por el simple hecho de ser mujeres o porque llegaban a demostrar que eran más hábiles que ellos.

En sus experiencias personales sintieron que existe una preferencia hacia los varones y un rechazo hacia las mujeres; porque su opinión no es tomada en

cuenta incluso dentro del matrimonio, ya que cualquier toma de decisión debía ser autorizada por el esposo.

Durante su infancia la misma familia las fue orillando a asumir un rol considerado como "femenino", al negarles o permitirles ciertas actividades o conocimientos, tales como limitar su participación en casa, en juegos "bruscos" y hasta en su responsabilidad personal, al no dejarlas salir solas o con amigos, o bien, por el contrario, acceder o animarlas a practicar actividades más "femeninas". El hecho de prohibirles o autorizarlas a realizar cierto tipo de actividades, les fueron creando una imagen de seres incapaces de ejecutar acciones consideradas "masculinas", además de crearles una dependencia hacia el hombre. Tal es el caso de M.I. quién decidió casarse para ser sostenida económicamente por su pareja; sin embargo, durante el tiempo que se impartió el taller, ella era quien se hacía cargo de la manutención de su familia y de su esposo.

A este respecto pueden citarse los trabajos de Beauvoir, quien al estudiar el tipo de educación que por generaciones se le ha ofrecido a la mujer, señala: "Le han enseñado que para agradar hay que intentar agradar (sic) y hacerse objeto, por lo cual tiene que renunciar a su autonomía. Es tratada como una muñeca viviente y le niegan la libertad, con lo que se anuda un círculo vicioso, pues cuanto menos ejerza su libertad para comprender, captar y descubrir el mundo que la rodea, menos recursos encontrará en sí misma y menos se atreverá a afirmarse como sujeto"<sup>74</sup>.

La carencia de explicaciones sobre los cambios que se producen en la pubertad, sorprendieron a las participantes provocándoles miedo, vergüenza o culpabilidad. Situaciones tales como el desconocer como funcionaba su organismo, la manera en que debían comportarse a partir de su primer periodo y el porqué del drástico cambio en el comportamiento del padre hacia ellas, contribuyeron a fomentar la inseguridad gestada desde la infancia.

En las escenas descritas durante la sesión denominada "miedo a los hombres", las participantes detallaron la agresión física y verbal utilizada por los varones para demostrar su superioridad. Como no recibieron explicaciones ni información sexual, no tenían una idea clara sobre las relaciones sexuales y esas situaciones las había llevado a pensar que el acto sexual implicaba maltrato y que, tal vez, "así debía ser". Al mismo tiempo, sostenían la imagen de que "el hombre es el que sabe y el que domina".

A través de los actos cotidianos, se prepara a la mujer para ser pasiva, como se ha visto con las participantes, mientras a los varones desde pequeños se les estimula para ser más agresivos y para inhibir la expresión de sus sentimientos y su emotividad. Se le demuestra que la fuerza y la agresividad son sus ventajas para vencer a los demás, puesto que el débil siempre pierde. Se les orilla hacia la

independencia y se les inculca que una actividad remunerada es lo único importante, y casi exclusivo, de su vida; que el éxito es lo que debe mover sus impulsos en todos los terrenos, que la posesión de dinero, autos, casas, e incluso mujeres, significan bienestar social. Como se pudo apreciar con los comentarios de las participantes al declarar que los padres dicen que deben "tener mano dura" para la educación de sus hijos varones.

Al respecto Beauvoir ha escrito que "...es a los varones, sobre todo, a quienes poco a poco se les niegan los besos y caricias, en cuanto a la niña, la siguen halagando, le permiten vivir en las faldas de la madre, el padre la sienta sobre sus rodillas y le acaricia los cabellos; la visten con ropas suaves como besos, son indulgentes con sus muecas y coqueterías, y los contactos carnales y miradas complacientes, además, la protegen contra la angustia de la soledad. Al niño, por el contrario, van a prohibirle hasta la coquetería; sus maniobras de seducción y sus comedias son irritantes. "Un hombre no llora", le dicen. Quieren que sea "un hombrecito"."<sup>75</sup>

De esta manera al hombre se le encamina a mostrar una imagen de autoridad, mientras que la mujer debe presentar respeto y obediencia. A través de la historia, en la mayoría de los grupos sociales al varón se le ha permitido que pueda utilizar cualquier medio para ostentar superioridad, incluso al punto de emplear la violencia, para lograr el dominio sobre la mujer.

Durante el matrimonio las participantes fueron domeñadas en varias ocasiones; por ejemplo: al haber sido golpeadas por lo menos una vez; cuando fueron insultadas verbalmente para demostrar que sus maridos son los que mandan; cuando les han mermado autoridad sobre sus hijos al encasillarlas como "neuróticas"; cuando sus esposos negaron su paternidad, las rebajaron a la calidad de prostitutas o bien, cuando no consideran su esfuerzo en las actividades domésticas. Se puede observar en la situación de A. que, aunque ella tenía mayor preparación escolar que su esposo y que él era motivo de burlas por parte de sus compañeros del trabajo, trataba de hacerla menos al limitarla o catalogarla de "neurótica".

Este sentimiento de desvalorización fue reforzado también por el incumplimiento de un compromiso social, como es el matrimonio legal con todo lo que incluye, desde la falta del "banquete de bodas" hasta el sentir que su valor ha dependido de una frágil y delgada membrana, llamada virginidad. Contribuye también la frustración de sus ilusiones, en especial acerca de lo que esperaban de la unión marital, como la protección, el cariño y la comprensión que no tuvieron en la familia paterna y del desconocimiento de las responsabilidades que acarrea el matrimonio. La mayoría decidió casarse como un medio para escapar de la autoridad paterna, suponiendo que de esta forma obtendrían libertad para elegir,

tomar decisiones y ser consideradas como seres independientes, pero sólo pasaron del dominio paterno al marital.

Como las participantes se habían apropiado de la idea de que la pareja es para "toda la vida" y del concepto de familia constituida en la familia nuclear y monogámica, no aceptaban la idea del divorcio. Además, tenían un fuerte arraigo de conceptos morales como la maternidad y la aceptación de su rol doméstico, puesto que tenían la necesidad de sentirse útiles para alguien y no para sí mismas asumiendo cargos que no les correspondían, pero sin procurar hacer responsables a sus hijos de sus propias tareas.

El aislamiento en que se han desenvuelto como amas de casa, el no relacionarse con amistades y la falta de afecto, como sentirse rechazadas por los esposos -todo como consecuencia de la rutina del matrimonio-, las habían conducido a una actitud conformista que se expresaba en un bajo concepto de sí misma.

A través del taller las participantes tuvieron la oportunidad de compartir sus experiencias, sentimientos y pensamientos; y al plantearlos, pudieron percatarse que existían diferencias o similitudes en su modo de vivir. Lo que consideraban como "íntimo" o "exclusivo" dejó de serlo. No cambió su mundo, pero sí se modificó su actitud hacia éste y con ello su drama personal.

Los siguientes elementos fueron importantes para reflexionar sobre su situación de mujer, a la vez que favorecieron la autovaloración positiva. En el aspecto físico, las sesiones de reconocimiento corporal y los comentarios compensatorios que se ofrecieron permitieron una mayor aceptación de su cuerpo.

El intercambio de experiencias hizo considerar que existen personas que viven situaciones semejantes; conocerlas con mayor profundidad permitió disminuir la sensación de molestia que produce el creer que son las únicas que las vivían. A la vez, se sintieron reconfortadas al percibir el apoyo de las otras señoras.

La información sexual y los conocimientos adquiridos a lo largo del taller promovieron seguridad de sí mismas. Las expresiones acerca de la importancia del papel que puede desempeñar la mujer en el desarrollo de la sociedad y el comentario de *E.M.* que deseaba tener una hija para "enseñarle lo valioso que es una mujer" contribuyeron a la reconsideración de su autoestima. Así también, para la conciencia de su papel de mujer contribuyeron de manera importante la serie de expresiones en torno al sentimiento de injusticia, al reconocimiento de que a los hombres se les ha dado mayor libertad y autoridad que a ellas.

Gracias a la exploración sobre sí mismas modificaron su percepción y encontraron atractiva la autonomía; esto es, realizaron una actividad dirigida hacia sus propios intereses. Por ejemplo, *E.M.* propuso el tema para la última sesión; *A.* decidió tomar un curso de "náhuatl"; entre todas se organizaron para festejar el

cumpleaños de una de ellas, para asistir al cine y para apoyar a la directora con la construcción del centro.

### 5.3. Sobre las expectativas que tienen las madres de sus hijos.

Durante la aplicación de las entrevistas psicológicas se observó que hay una variedad de factores involucrados en el concepto que las madres configuran sobre sus hijos y que repercute en el trato que les brindan. Tomando en cuenta que todo recién nacido se integra a un grupo social "construido", las condiciones sociales del núcleo familiar juegan un rol preponderante en la conformación del esquema de trato.

La familia donde se concibe el nuevo ser, conforma un ambiente sentimental, amoroso u hostil que le preexiste; simplemente porque el niño es producto de una relación social, cualquiera que haya sido el escenario de su concepción (madre soltera, matrimonio forzado). En esa relación, cada uno de los padres ha acumulado una experiencia de vida, es decir, cuentan con una historia personal que incluye una posición social económica y cultural. Incluso desde antes de nacer, las personas cercanas al nuevo ser, adoptan una serie de actitudes que dependen en gran medida del sexo al que pertenecerá: hombre o mujer. En este sentido, se espera o no, a un hijo al que le ofrecerán estudios y obtendrá un título profesional, que ayudará económicamente en casa, se casará y formará una nueva familia. También entran en juego las creencias que los padres tienen sobre lo que representa un hijo, ya que lo pueden considerar como un juguete, como un ser frágil o como una inversión.

Como se ha visto, desde el período de gestación hasta el momento en que un niño ingresa al C.A.P.P., se han configurado un contexto de significados sociales alrededor de él. La mayoría de las madres entrevistadas carecían de información acerca de la concepción, así que el embarazo del primer hijo las tomó de sorpresa. En especial **M.R.** y **M.I.** no deseaban al hijo que asiste al servicio; sin embargo, como producto de sus creencias se vieron en la necesidad de aceptarlo e involucrarse en el maternal.

En los casos particulares de **M.E.** y **M.I.** sus esposos rechazaron, la paternidad en primera instancia; quizás, porque no estaban preparados para asumir la responsabilidad que implica un hijo.

Otro de los factores que influye en el trato diferente que se le brinda a los hijos, es la situación específica en que están viviendo los padres, como pueden ser los problemas de la pareja, carencias económicas, u otros. Un ejemplo, que ilustra esta situación son los casos de **M.R.** quién maltrataba a su hijo debido a la

infidelidad de su esposo, y M.I. que lamentaba que su matrimonio fuera consecuencia de su embarazo.

Las participantes manifestaban un fuerte arraigo de valores maternos a través de la idea de que "una madre da todo por sus hijos", puesto que su preocupación estaba centrada en los otros y no en ellas. Esto se aprecia desde sus primeros comentarios, al mencionar que se sentían felices cuando se reunían con su familia; que les entristecía que se enfermara su marido o sus hijos; que se preocupaban cuando sus esposos tomaban bebidas embriagantes; al desear que sus hijos obtuvieran excelentes calificaciones o que sus hijas se llegaran a casar de blanco. Se sentían responsables del cuidado de sus hijos y asumían la obligación de tener que volcar todas sus energías hacia el bienestar "de los suyos".

La experiencia de vida de cada una de las participantes, con sus valores asumidos, las conducía a que mostraran un trato distinto a sus hijos. La necesidad de "darles todo lo que ellas no tuvieron" se expresaba en la afirmación de que si ellas como hijas no alcanzaron la oportunidad de estudiar, lo deseaban para sus pequeños, o bien, que si en su infancia fueron las responsables de las actividades domésticas, no las pretendían para sus críos. El matrimonio fue una vía para salirse de su casa, pero no pretendían que sus hijos pasaran por lo mismo; querían ofrecerles un lugar mucho más agradable, aunque tuvieran que sacrificarse.

La entrevista psicológica permitió apreciar que las integrantes del taller consideraban que las actividades domésticas (tender la cama, barrer o limpiar la mesa), eran su obligación, por lo cual habían procurado que sus hijos no las ejecutaran. Menos aún solicitaban a sus hijos cumplir con "pequeños mandados"; por ejemplo, no les permitían ir a comprar tortillas, por temor a que algo "malo" les pudiera suceder. Además, estimaban que sus vástagos eran incapaces de realizarlas correctamente. Incluso, asumían tareas de cuidado personal como preparar los útiles escolares y el uniforme para el día siguiente. En el caso de **M.E.** su hija era protegida por sus abuelos para no realizar la tarea, bajo la idea que la menor estaba "enferma", y que era demasiado trabajo para ella. En el caso de **A.**, suponía que su hijo "era un irresponsable", por lo cual creía que debía velar por el cumplimiento de tareas de su hijo. En los ambientes familiares de cada menor existía una sobreprotección que limitaba su autonomía, puesto que no se les permitía asumir sus responsabilidades.

Aún cuando las madres no habían reflexionado sobre la existencia o no de alguna discapacidad en sus hijos (excepto el hijo de **M.L.** que era hipoacúsico), limitaban el desarrollo de sus hijos, tal es el caso de **M.E.**, que además de no responsabilizar a su hija de sus actividades escolares, el padre comparaba su comportamiento con el de sus hermanos, discriminándola por ser más lenta o torpe en sus movimientos. **A.** comparaba el rendimiento académico de sus hijos. **M.R.** maltrataba a su hijo. **E.M.** tenía preferencia por otro de sus hijos y **M.I.**

deseaba que su hijo la ayudara económicamente, pero dudaba que terminara la primaria.

En sociedades como la nuestra, se ha consolidado la idea de que la familia es el lugar primordial donde el niño se apropia de su cultura y son los padres quienes principalmente se responsabilizan de educar o transmitir los conocimientos, los sentimientos y la forma de comportarse. En estas condiciones, el adulto debe representar para el niño una figura de seguridad y al mismo tiempo, una base de autoridad capaz de transmitirle las normas y valores que la sociedad ha construido a lo largo de la historia.

En este contexto, la mujer ha aceptado como su principal responsabilidad la crianza de los hijos y durante esa relación establecida entre madre e hijo se va conformando la personalidad del niño; es decir, en ese proceso los niños van conformando la confianza en sí mismos y el sentimiento de autosuficiencia y responsabilidad.

Las madres participantes reportaron que desde que eran niñas sus familias nunca tomaron en cuenta sus opiniones, por lo que es razonable pensar que no habían aprendido a tomar y asumir sus propias decisiones. Posteriormente, supusieron que al casarse lo podrían hacer, pero se dieron cuenta que su situación era similar a la vida con sus padres. Además, a causa de los valores asumidos, en especial sobre la maternidad, no habían aprendido a tener la firmeza o determinación suficiente para hacerse obedecer por sus hijos, al menos, respecto a las tareas escolares.

El taller planteó a las madres una reflexión sobre el trato especial que brindaban a sus hijos que acudían al servicio, para lo cual fue necesario cuestionar los significados ligados a su propia infancia, adolescencia y matrimonio. A partir de sus vivencias personales analizaron los sentimientos que se desprendieron en sus experiencias como hijas para posteriormente, recapacitar sobre la manera en que están educando a sus pequeños.

Al término del taller las participantes llegaron a cuestionarse el trato que conferían a sus hijos. Al menos así lo expresaron **M.L.** y **M.R.** en las últimas sesiones. Sin embargo, lo que se pretendía era que las madres entendieran y permitieran que sus hijos debían solucionar pequeños problemas, bajo el cuidado y vigilancia de ellas, pero además establecer límites claros de obligación y de comportamiento, para hacerlos responsables y autosuficientes lo que permitirá, en un futuro, enfrentar mejor los múltiples problemas que se presentan a lo largo de la vida.

## CAPÍTULO 6

### CONCLUSIONES

La directora del C.A.P.P. Naucalpan tenía una impresión negativa de los psicólogos, la cual se incrementó al enterarse de que los egresados de la ENEP Iztacala desconocíamos el uso de las pruebas psicométricas.

Antes de colocarme en el puesto de Psicólogo fue necesario que me capacitaran en el manejo de pruebas, ya que dentro de la institución son considerados como un medio "valido" para diagnosticar el desarrollo "intelectual" y afectivo de los niños.

En este caso, la evaluación no se utilizaba para la selección de los menores que requerían o no del servicio, sino para asentar en qué condiciones ingresaba el educando, es decir, como una forma de comprobar que efectivamente lo necesitaba.

Las áreas de lenguaje y aprendizaje, no consideraban los resultados de las pruebas psicométricas para delinear la estrategia de tratamiento, puesto que los terapeutas utilizaban otras pruebas para la evaluación de los menores, donde se apreciaban áreas tales como la estructuración espacio-temporal, el esquema corporal, el equilibrio y lateralidad, entre otros. Entre los instrumentos que aplicaban se encuentran las pruebas operatorias basadas en la teoría de J. Piaget o las propuestas por los psicomotores, como Bucher<sup>76</sup>, Vayer<sup>77</sup>, Zazzo<sup>78</sup>, Bima y Schiavoni<sup>79</sup>.

Si bien, se me destinó como función principal la aplicación de tests, esto no implicó que me mantuviera en una posición indiferente ante mi propia disciplina y ante la sociedad, por que pude detectar otras necesidades y hacer propuestas de intervención, como es el caso del "Taller para las mujeres que tienen hijos con requerimientos de educación especial".

Los programas destinados a los discapacitados han dejado fuera al grupo familiar, siendo que este es uno de los principales proveedores de las condiciones para el desarrollo del individuo. La familia no solo se encarga de transmitir los conocimientos a las nuevas generaciones, si no que también juega un papel preponderante en el desarrollo de la personalidad de los hijos.

La idea principal del taller era que las madres rompieran con los mitos, prejuicios y valores sobre los cuidados maternos que les brindan a sus hijos, como una condición de esta para involucrarlas en las tareas de estimulación de sus hijos. Al reproducir con ellos estos valores, bajo una excesiva presión o protección

no habían permitido que el organismo de sus hijos compensara la deficiencia que presentaban con respecto a sus compañeros.

Para explicar a las mujeres que el trato que brindan a sus hijos ha sido, en alguna medida, lo que ha limitado su desarrollo, fue necesario que reflexionaran a partir de los sentimientos que han experimentado en su proceso de vida.

De esta forma el taller fue un espacio para que ellas mejoraran su autoconcepto y tuvieran una actitud de firmeza frente a sus hijos. Se pretendía que las madres apoyasen a sus hijos para la conclusión de su educación básica. Sin embargo, si los niños presentaban un retraso en comparación de sus coetáneos, posiblemente se debía a que no tuvieron una adecuada educación, razón por la cual los niños no habían aprendido al mismo ritmo. El mensaje que se les quería transmitir era que si bien sus hijos necesitaban de otro individuo más capacitado para aprender de él, esto no significaba que ellas debían realizar las tareas por sus hijos. En su lugar, debían permitir que él las ejecutara y supervisar el proceso, y, en el caso de que el resultado no fuese satisfactorio, podrían ellas explicar o ayudar a mejorar su ejecución, siempre y cuando no devaluaran lo logrado por el menor; debían fomentar una confianza en sí mismos. Al reflexionar sobre el desarrollo de sus vidas, las madres pudieron crear una conciencia de su situación de mujer, lo que ayudó a analizar el trato que ofrecían a sus hijos.

Las participantes del taller tuvieron un espacio de reflexión, sin embargo, justo cuando las mujeres comenzaban a reconocerse como tales, y no sólo como madres, puesto que entraron en juego otras aspiraciones diferentes a las que como madre debían adoptar, la directora suspendió el taller por tratarse de "algo fuera de lo establecido por la institución".

De esta forma, el taller dirigido a las madres complementó el trabajo que se realizaba en el C.A.P.P. puesto que mientras los menores, al recibir la estimulación de los terapeutas, cubrían la desventaja que tenían con respecto a sus compañeros, las madres tenían un espacio para reconocer y mejorar las condiciones familiares del menor.

El taller se tuvo que dar por concluido, sin embargo, faltaron elementos de ser explotados y sujetos a reflexión para promover la conciencia de las mujeres. En nuestra sociedad todavía existe un gran número de mitos, especialmente alrededor de la maternidad; uno de estos consiste en culpar a la mujer de procrear niñas en lugar de varones (aunque es un hecho que el sexo del producto lo aporta el hombre). No es difícil pensar que dentro de este marco, donde también cobra un alto valor la perfección, ellas se pueden sentir culpables por concebir un hijo con requerimientos de educación especial. Además de sentir la discriminación hacia su hijo por el simple hecho de ser diferente. En este sentido, al terminar el taller quedaron pendientes algunas sesiones donde las mujeres explicarían por qué

creían haber tenido un hijo con esas características, qué pensaban y sentían, además de enfrentarlas ante una situación de separación entre ellos.

Por otro lado, las madres necesitan reconocer su cuerpo, recapacitar sobre los mitos acerca de su sexualidad, salud, higiene e insatisfacción sexual; y a partir de ahí reflexionar sobre los valores de la maternidad y de la infancia, de su vida como amas de casa y del valor del trabajo doméstico, y por qué no, sobre la posibilidad de compartir las tareas con su pareja.

El taller cumplió su doble finalidad, puesto que se intervino en la relación madre-hijo, para mejorarla; y a la vez se obtuvo información sobre la dinámica de este vínculo.

A través de las entrevistas se pudo percibir que la historia de vida de las mujeres que participaron en el taller se repite con algunas de las madres que acuden al centro, quienes también presentan un concepto pobre de sí y a la vez, limitan el desarrollo de sus hijos. Esta situación permite recomendar la implementación de acciones educativas con las madres, como este tipo de intervención, para mejorar las condiciones en los tratamientos de los niños.

La Psicología es una ciencia reciente y por lo tanto tiene un largo camino por explorar y descubrir, sobre todo en el área de educación especial.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- 1 MERANI, A., Histórica ideológica de la psicología infantil, p.44.
- 2 Plan de Gobierno del Estado de México 1981-1987. p.10.
- 3 Departamento de Educación Especial, "Manual de Organización de los Centros de Educación Especial y Atención Psicopedagógica". p.6.
- 4 ibidem.
- 5 ibidem.
- 6 idem. p.7.
- 7 Departamento de Educación Especial, "Programa del área de psicología de los C.A.P.P.". p.8.
- 8 GALINDO, E., Modificación de conducta.
- 9 BIJOU, S. W., Psicología del desarrollo infantil.
- 10 BERMAN, S., Psicopatología femenina, p.1.
- 11 LORE, A., Mujer... ¿Qué te lleva a la locura? p.2.
- 12 LERER, Ma., Sexualidad femenina. p.121.
- 13 BAZ, M., Crear espacios propios. pp.1-12.
- 14 BENDER, G., Grupo terapéutico de mujeres. pp. 1-14.
- 15 CORIA, C., Los grupos de reflexión con mujeres. pp.1-12.
- 16 BADINTER, E., Existe el amor materno? p.15.
- 17 HELLER, Á., Sociología de la vida cotidiana. p.25.
- 18 HELLER, Á., El hombre del renacimiento. p.163.
- 19 ENGELS, F., El origen de la familia, p.72.
- 20 BEAUVOIR, S. de, El segundo sexo. Tomo I. p.103.
- 21 Nueva Biblia Latinoamericana, La,
- 22 BEAUVOIR, S. de, op. cit., Tomo I. p.131.
- 23 idem., Tomo I. p.132.
- 24 ZARETSKY, E., Familia y vida personal, p.26.
- 25 DUBY, G., El amor en la edad media y otros ensayos. p.70.
- 26 DUNAS, A., Mujer y Religión. p.4.
- 27 GINDIN, R., La nueva sexualidad, p.45.
- 28 BEAUVOIR, S. de, op. cit., Tomo I, p.139.
- 29 HARRIS, C. C., Familia y sociedad industrial. p.167.
- 30 BADINTER, E., op. cit., p.142.
- 31 HARRIS, C. C., op. cit., p.161.
- 32 idem. p.174.
- 33 MAQUIAVELO, N., El Príncipe.
- 34 KOLONTAY, A., La mujer nueva y la moral sexual. p.116.
- 35 CERRONI, U., La relación hombre-mujer.
- 36 HELLER, Á., Teoría de los sentimientos.
- 37 KOLONTAY, A., op. cit.
- 38 HELLER, Á., op. cit., p.240.
- 39 KOLONTAY, A., op. cit., p.91.
- 40 ibidem.
- 41 idem. p.94.
- 42 ZARETSKY, E., op. cit., p.39.
- 43 HELLER, S., op. cit., p.249
- 44 ROUSSEAU, J.J., Emilio. p.357.
- 45 BEAUVOIR, S. de, op. cit., Tomo I. p.149.
- 46 idem., Tomo I. p.151.
- 47 ZARETSKY, E., op. cit. p.45.
- 48 BEAUVOIR, S. de, op. cit., Tomo I. p.157.

- 49 KOLONTAY, A., op. cit., p.69.  
50 BADINTER, E., op. cit., p.148.  
51 idem.  
52 idem., p.175.  
53 idem., p.197.  
54 idem., p.198.  
55 IBSEN, H., Casa de muñecas.  
56 FERNÁNDEZ, CH., La otra historia de, Ficha 33.  
57 BADINTER, E., op. cit., p.32.  
58 ZARETSKY, E., op. cit., p.47.  
59 FOUCAULT, M., Historia de la sexualidad. p.9.  
60 FERNÁNDEZ, CH., op. cit., Ficha 33.  
61 GINDIN, L., op. cit., p.47.  
62 AUSTEN, J., Orgullo y prejuicio.  
63 BEAUVOIR, S. de, op. cit., Tomo I. p.159.  
64 RIERA, y V., Las mujeres de los 90. p.34.  
65 KAY, y V., La mujer: un enfoque. p.347.  
66 idem., p.348.  
67 RIERA, y V., E. op. cit., p. 33.  
68 KAY, y V., op. cit., p.358.  
69 RIERA, y V., op. cit., p. 59.  
70 HELLER, S., Historia y vida cotidiana. p.46.  
71 KOSIK, K., Dialéctica de lo concreto. p.103.  
72 VYGOTSKY, L.S., El desarrollo de los procesos.  
73 WALLON, H., La evolución psicológica del niño.  
74 BEAUVOIR, S. de, op. cit., TOMO II. p.27.  
75 idem., TOMO II. p.18.  
76 BUCHER, H., Trastornos psicomotores en el niño.  
77 VAYER, P., El diálogo corporal.  
78 ZAZZO, y otros, Manual para el examen psicológico.  
79 BIMA, y SCHIAVONI, El mito de la dislexia.

## BIBLIOGRAFÍA

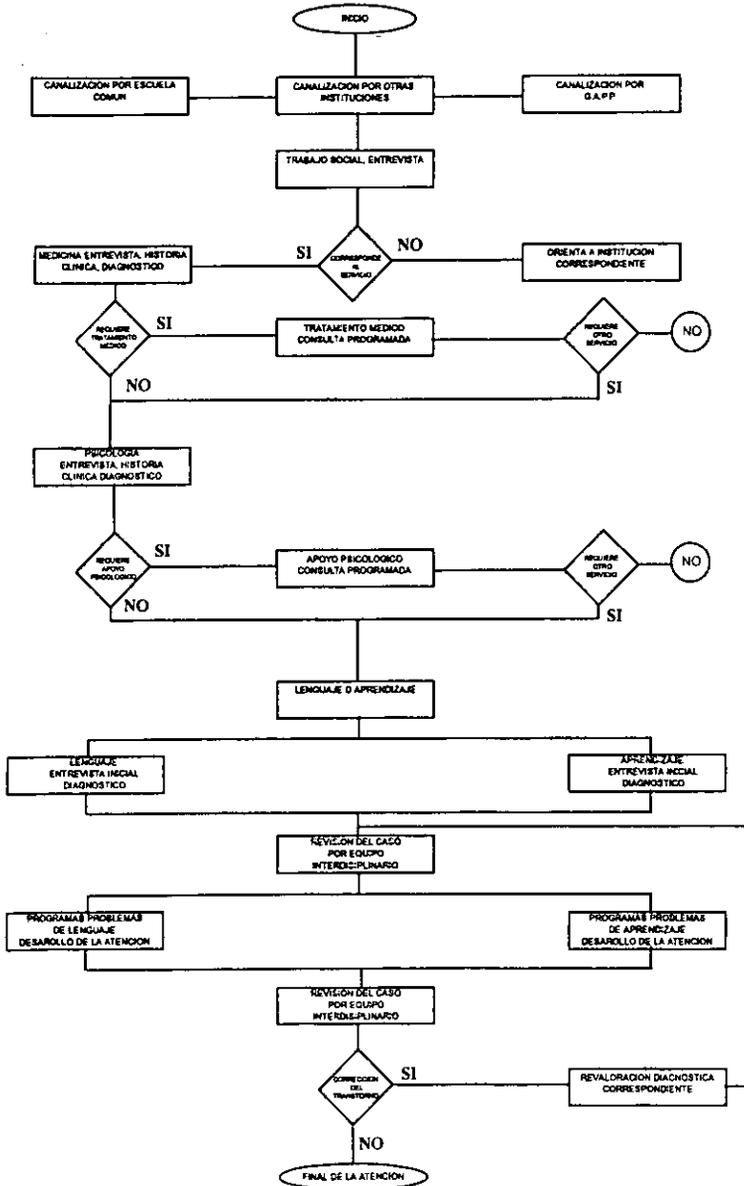
- AUSTEN, JANE, Orgullo y prejuicio, Ed. Ramón Sopena S. A., España, 1963.
- BADINTER, ELIZABETH, Existe el amor maternal?, Ed. Paidós-Pomare, España, 1981.
- BAZ, MARGARITA, Crear espacios propios, en: Tercer Simposio de estudios e investigaciones sobre la mujer en México, Guanajuato, Abril, 1983, pp.1-12.
- BEAUVOIR, SIMONE de, El segundo sexo, Ed. Siglo Veinte, Quinta edición, México, 1994. Tomo I y II.
- BENDER, GLORIA, Grupo terapéutico de mujeres; un espacio transicional para la reconstrucción de la identidad femenina, No. 41, Buenos Aires, C.E.M. s/s 14, p.1981.
- BENDER, LAURETTA, El Test giestáltico visomotor, Ed. Paidós, España, 1985.
- BERMAN, SYLVIA y Cols., Psicopatología femenina y condiciones de vida, Simposium Investigación sobre la mujer, 1 México, (1977).
- BIJOU, S. W., Psicología del desarrollo infantil, Ed. Trillas, México, 1982, Vol.3.
- BIMA, J.H. y SCHIAVONI, C., El mito de la dislexia. Ed. Prisma, S.A. de C.V., México, 1994.
- BUCHER, H., Trastornos psicomotores en el niño, Ed. Masson S. A., España, 1988.
- CORIA, CLARA, Los grupos de reflexión con mujeres: un instrumento privilegiado para la reflexión y concientización, Centro de estudios de la mujer, Buenos Aires, 1983, pp.1-12.
- CERRONI, UMBERTO, La relación hombre-mujer en la sociedad burguesa, Ed. Akal, España, 1975.
- Departamento de Educación Especial, Diagnóstico de Necesidades de Educación Especial en el Estado de México, Toluca. México, Noviembre, 1984.
- Departamento de Educación Especial, Manual de Funcionamiento de los C.A.P.P., Toluca, México, 1983.

- Departamento de Educación Especial, Manual de Organización de los Centros de Educación Especial y Atención Psicopedagógica. C.E.E.Y.A.P.P., Toluca, México, julio, 1993.
- Departamento de Educación Especial, Programa del Área de Psicología de los C.A.P.P., Toluca, México, 1988.
- DUBY, GEORGES, El amor en la edad media y otros ensayos, Ed. Alianza Universal, 1a.reimpresion, España, 1992.
- DUNAS, ANDRÉ, Mujer y Religión, Simposio Mexicano de Investigación sobre la mujer, 1, México, 1977.
- ENGELS, FEDERICO, El origen de la familia, la propiedad privada y el estado, Ed. Editores Mexicanos Unidos, S. A., México, 1978, 2da. edición.
- Escala de Inteligencia de Wechsler, Ed. Manual Moderno, 1986.
- FERNÁNDEZ de CASTRO, CH, La otra historia de la sexualidad, Ed. Roca S. A., México, 1990.
- FOUCAULT, MICHEL, Historia de la sexualidad, Ed. Siglo XXI. México, 1993, Vol.I.
- GALINDO, EDGAR; BERNAL, T. et. al., Modificación de conducta en la educación especial, Ed. Trillas, México, 1983, 2da. reimpression.
- GINDIN, LEON ROBERTO, La nueva sexualidad del varón, Ed. Paidós, Argentina 1987.
- IBSEN, HENRIK, Casa de muñecas, Ed. Porrúa, México, 1982.
- HARRIS, C.C., Familia y sociedad industrial, Ed. Península, España, 1986, 1a. edición.
- HELLER, ÁGNES, El hombre del renacimiento, Ed. Península, España, 1994, 2da. edición.
- HELLER, ÁGNES, Historia y vida cotidiana, Ed. Grijalbo, España, 1972, 1era. edición.
- HELLER, ÁGNES, Sociología de la vida cotidiana, Ed. Península, España, 1977.
- HELLER, ÁGNES, Teoría de los sentimientos, Ed. Fontamara, España, 1977.

- KAUFMAN, NAN S. Psicometría razonada con el WISC-R, Ed. Manual Moderno, México, 1979.
- KAY, M.M. y VOORHIES, B., La mujer: un enfoque antropológico. Ed. Anagrama, España, 1978.
- KOLONTAY, ALEXANDRA, La mujer nueva y la moral sexual, Ed. Juan Pablos, México, 1978.
- KOPPITZ, ELIZABETH, El dibujo de la figura humana en los niños, Ed. Guadalupe, Buenos Aires, 1895.
- KOPPITZ, ELIZABETH, El test giestáltico visomotor de Bender, Ed. Guadalupe, Buenos Aires, 1985.
- KOSIK, KAREL, Dialéctica de lo concreto Ed. Grijalbo, México, 1979, Quinta reimpresión.
- LERER, Ma. LUISA, Sexualidad femenina. Mitos, realidades y el sentido de ser mujer, Ed. Sudamericana-Planeta, Argentina, 1987.
- ARESTI, LORE, Mujer... ¿Qué te lleva a la locura?, Tercer simposio de estudios e investigación sobre la mujer en México, Guanajuato, Abril, 1983, Ideología y sociedad.
- MAQUIAVELO, NICOLAS, El Príncipe, Ed. Porrúa, México, 1990.
- MERANI L., ALBERTO, Historia ideológica de la psicología infantil, Ed. Grijalbo, México, 1984.
- MERANI L., ALBERTO, Psicología y Pedagogía, las ideas pedagógicas de Henry Wallon, Ed. Grijalbo, México, 1970.
- Método de Evaluación de la Percepción Visual de Frostig, Ed. Manual Moderno.
- Nueva Biblia Latinoamericana, LA., Ed. Paulinas y E. Verbo Divino, España, 1977.
- PEREZ ROCHA, MANUEL, Educación y Desarrollo. La ideología del Estado Mexicano, Ed. Línea, Mexico.1983.
- Plan de Gobierno 1981-1987 del Estado de México, "Bases para una nueva estrategia de desarrollo", Toluca, México, Septiembre, 1981.
- PONCE, ANIBAL, Educación y lucha de clases, Ed. Akal, España, 1981.

- RIERA, JOSEP MARIA y VALENCIANO, ELENA, Las Mujeres de los 90: el largo trayecto de las jóvenes hacia su emancipación, Ed. Morata, España, 1994.
- ROUSSEAU, J.J., Emilio, Ed. Editores mexicanos unidos, México, 1985.
- S.E.P., Desarrollo histórico de la educación especial en México, Dirección General de Educación Especial, (D.G.E.E.), 1985.
- S.E.P., Directorio de Instituciones, Subdirección de planeación, Departamento de programación, evaluación y sistemas de información, D.G.E.E. 07/02/90.
- S.E.P., Educación especial en México, La, D.G.E.E., México, 1981.
- S.E.P. Educación especial en México, sus avances e innovaciones, La, D.G.E.E., México, Marzo, 1992.
- WECHSLER, D., Test de inteligencia para niños. Versión revisada y estandarizada en México, (WISC-RM.), Ed. Manual Moderno.
- VAYER, PIERRE, El diálogo corporal, Ed. Universidad Autónoma de Puebla, México, 1985.
- VYGOTSKY LEV, S., El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Ed. Grijalbo, España, 1979.
- VYGOTSKY LEV, S., Pensamiento y lenguaje, Ed. Quinto sol, México, sin fecha.
- WALLON, HENRI, La evolución psicológica del niño, Ed. Grijalbo, México, 1968.
- WALLON, HENRI, Psicología del niño, una comprensión dialéctica del desarrollo infantil, Ed. Pablo del Río editor, España, 1980. Vol. I y II.
- ZARETSKY, ELI, Familia y vida personal en la sociedad capitalista, Ed. Anagrama, España, 1978.
- ZAZZO, R. y otros, Manual para el examen psicológico del niño, Ed. Fundamentos, España, 1984, 7a. edición, Vol. I y II.

ANEXO 1  
**DIAGRAMA DE MODELO DE ATENCION**



## anexo 2

GOBIERNO DEL ESTADO MÉXICO	SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, DE CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL	DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN	DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL	COORDINACIÓN DE C.A.P.P
-------------------------------------	---	---	---	-------------------------------

CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICO No. 3ENTREVISTA PSICOLÓGICAI.- DATOS GENERALES

Fecha \_\_\_\_\_ No. de Exp. \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_ Sexo F ( ) M ( )

Fecha de nacimiento \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

Nombre de la Escuela \_\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_

Motivo de la consulta \_\_\_\_\_

Informante \_\_\_\_\_

II.- CONSTITUCIÓN DEL NUCLEO FAMILIAR

Datos del Padre

De la Madre

Nombre \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_

Ocupación \_\_\_\_\_

Escolaridad \_\_\_\_\_

Estado General de Salud \_\_\_\_\_

Lugar de Nacimiento \_\_\_\_\_

Estado Civil \_\_\_\_\_

¿Pertenece a una familia integrada ( ) desintegrada ( )?

Número de Hermanos \_\_\_\_\_ Lugar que ocupa \_\_\_\_\_

Existen más personas que vivan con ustedes \_\_\_\_\_

### III.- ANTECEDENTES PRE/PERI Y POSTNATALES.

¿Fue planeado el embarazo? sí ( ) no ( )

¿Porqué? \_\_\_\_\_

¿Fue del sexo deseado? sí ( ) no ( )

Duración del embarazo \_\_\_\_\_

Enfermedades durante el embarazo \_\_\_\_\_

Problemas emocionales durante el embarazo \_\_\_\_\_

Parto: Normal ( ) Cesárea ( ) Fórceps ( )

Duración del parto \_\_\_\_\_

Complicaciones \_\_\_\_\_

¿Lloró espontáneamente el menor? \_\_\_\_\_

¿Alimentación: Pecho ( ) Biberón ( )? ¿Porqué? \_\_\_\_\_

¿A qué edad ocurrió el destete? \_\_\_\_\_

¿A qué edad ocurrió la ablandación? \_\_\_\_\_

### IV.- DESARROLLO MOTOR.

¿A qué edad tuvo control del cuello y cabeza? \_\_\_\_\_

¿A qué edad se sentó solo? \_\_\_\_\_

¿A qué edad gateó? \_\_\_\_\_ Caminó a la edad de: \_\_\_\_\_

¿Cómo considera Ud. los movimientos motores de su hijo? \_\_\_\_\_

Comportamiento del niño en la primera infancia \_\_\_\_\_

### V.- DESARROLLO DEL LENGUAJE

¿A qué edad empezó a balbucear? \_\_\_\_\_ Primeras palabras \_\_\_\_\_

Primeras frases \_\_\_\_\_ ¿tartamudea o tiene dificultad para expresarse? \_\_\_\_\_

#### VI.- HISTORIA MÉDICA.

Enfermedades y accidentes importantes: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Ha requerido hospitalización? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Ha habido cambios en el comportamiento del niño ante las enfermedades y accidentes? Sí ( ) No ( ) ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### VII.- DESARROLLO CONDUCTUAL

¿Cómo es y/o ha sido el sueño del menor? \_\_\_\_\_ Horario \_\_\_\_\_

¿Con quién duerme al niño? \_\_\_\_\_

¿Necesita algo especial para dormirse? Sí ( ) No ( )

¿Se mueve, habla o llora mientras duerme? \_\_\_\_\_

¿Presentó sonambulismo? \_\_\_\_\_

¿Qué hace Ud. cuando no se quiere dormir? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Forma de alimentarse \_\_\_\_\_

¿Que hace Ud. cuando no quiere comer? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Hay algo que le cause miedo? \_\_\_\_\_

¿El niño participa activamente en las labores de la casa? Sí ( ) No ( ) ¿Cuales? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### VIII.- CONTROL DE ESFÍNTERES.

¿A qué edad comenzó a avisar para que lo llevaran al baño? \_\_\_\_\_

¿Qué procedimiento siguió? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿A qué edad controló esfínteres? \_\_\_\_\_

¿Cómo se corrigió cuando no avisaba a tiempo? \_\_\_\_\_

¿Qué preparación se le ha dado al menor acerca de lo sexual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### IX.- HISTORIA ESCOLAR.

¿Asistió a la guardería? Sí ( ) No ( ) ¿Porqué? \_\_\_\_\_

¿Cursó Jardín de Niños? \_\_\_\_\_

Edad de ingreso a la escuela primaria \_\_\_\_\_

¿Qué actitud tomó el niño al entrar a la escuela? \_\_\_\_\_

Grados reprobados \_\_\_\_\_ ¿Cuántas veces? \_\_\_\_\_

¿Cambió de escuela o maestro? \_\_\_\_\_

¿Cuál ha sido el rendimiento escolar? \_\_\_\_\_

¿Quién se encarga de revisar las tareas? \_\_\_\_\_

¿Qué hace Ud. cuando no quiere hacer la tarea? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Difiere el comportamiento del niño en la casa al de la escuela? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### X.- RELACIONES INTERPERSONALES.

¿Se relaciona en forma adecuada con sus padres? Sí ( ) No ( ) ¿Porqué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cómo se relaciona con sus hermanos? \_\_\_\_\_

¿Cuál es la actitud de los padres hacia el niño? \_\_\_\_\_

¿Cuál es la opinión de los padres acerca de su hijo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cuál es la actitud con su maestro? \_\_\_\_\_

¿Cómo se relaciona con sus amigos? \_\_\_\_\_

#### XI.- JUEGO

¿Cuáles son los juegos favoritos del niño? \_\_\_\_\_

¿En qué lugar juega? \_\_\_\_\_ Horario \_\_\_\_\_

¿Quiénes participan en su juego? \_\_\_\_\_

#### XII.- DINAMICA FAMILIAR.

¿Cómo califica Ud. su relación de pareja? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué opinión tiene Ud. de su esposo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué opina Ud. de su esposo como padre? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Quién se ha hecho cargo del niño la mayor parte del tiempo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Quién toma la decisión de reprender al niño cuando comete alguna travesura y cómo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Hay alguien quién sobreprotega al niño? Sí ( ) No ( ) ¿Quién? \_\_\_\_\_

Como se ha manejado la conducta del niño \_\_\_\_\_

¿Cuáles son los motivos principales de las discusiones en casa? \_\_\_\_\_

¿En sus discusiones están presentes los niños? Sí ( ) No ( ) ¿Porqué? \_\_\_\_\_

¿Qué actitudes toma el niño ante los problemas de la pareja? \_\_\_\_\_

### XIII.- OBSERVACIONES DE CONDUCTA.

(Explique ante qué situaciones ocurren las conductas.)

Es tímido \_\_\_\_\_

Es ansioso \_\_\_\_\_

Se come las uñas \_\_\_\_\_

Se chupa el dedo \_\_\_\_\_

Es hiperactivo \_\_\_\_\_

Es afectuoso \_\_\_\_\_

Es cariñoso \_\_\_\_\_

Es mal humorado \_\_\_\_\_

Presenta berrinches \_\_\_\_\_

Es agresivo \_\_\_\_\_

Tendencia a tomar objetos ajenos \_\_\_\_\_

A destruir objetos ajenos \_\_\_\_\_

A decir mentiras \_\_\_\_\_

¿Cuál es la reacción de niño ante el castigo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### XIV.- ACONTECIMIENTOS IMPORTANTES.

Si ha existido separación de los padres, ¿Hace cuánto tiempo fue y cual ha sido el motivo? \_\_\_\_\_

¿Cuál fue la reacción del niño? \_\_\_\_\_

Si han existido defunciones de seres queridos, ¿hace cuánto tiempo y cuál fue la reacción del niño? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cuál ha sido la reacción ante el nacimiento de sus hermanos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
EXAMINADOR

INTERPRETACIONES

**ANEXO 3**

GOBIERNO  
DEL  
ESTADO DE  
MÉXICO

SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN  
CULTURA Y  
BIENESTAR SOCIAL

DIRECCIÓN  
GENERAL  
DE  
EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO  
DE  
EDUCACIÓN  
ESPECIAL

COORDINACIÓN  
DE  
C A P P

CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA No.3

**REPORTE PSICOLÓGICO**

Nombre \_\_\_\_\_ No de expediente \_\_\_\_\_  
 Fecha de nacimiento \_\_\_\_\_ Escolaridad \_\_\_\_\_  
 Motivo por el cual fue remitido \_\_\_\_\_

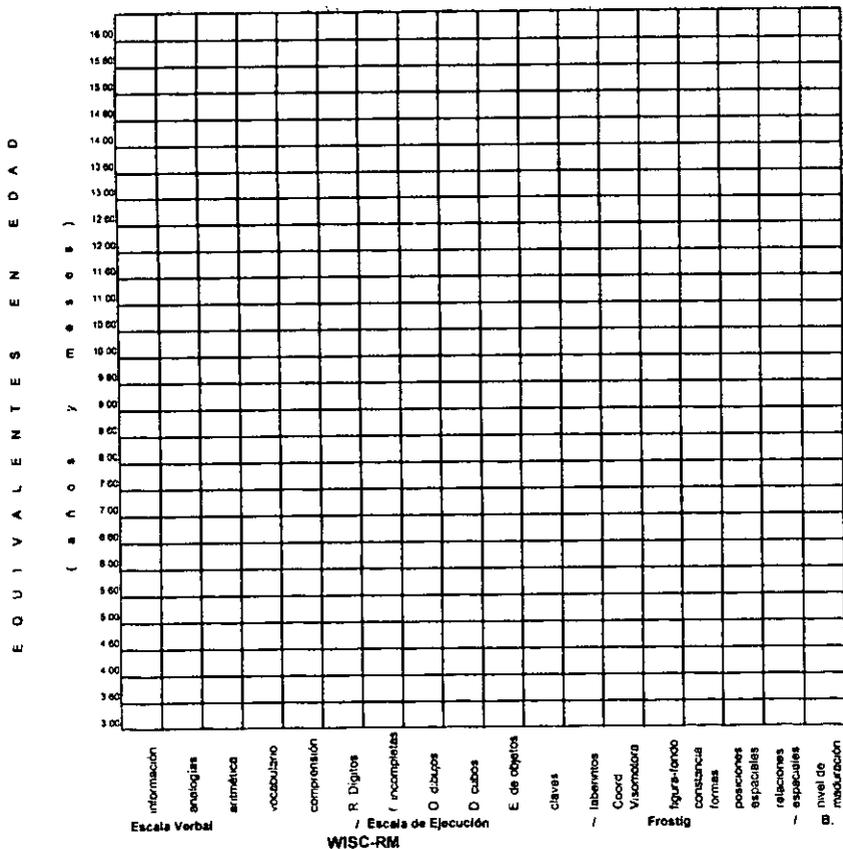
**INSTRUMENTOS APLICADOS**

WISC-RM ( )      WPPSI ( )      KOPPITZ ( )  
 TEST VISOPERCEPTUAL DE FROSTIG ( )      TEST VISOPERCEPTUAL DE BENDER ( )  
 TEST PROYECTIVO DE LA FAMILIA ( )      TEST PROYECTIVO H T P ( )

**OTROS**

EDAD CRONOLÓGICA \_\_\_\_\_ C I TOTAL \_\_\_\_\_  
 NIVEL DE MADURACIÓN \_\_\_\_\_ COCIENTE VERBAL \_\_\_\_\_  
 COCIENTE PERCEPTUAL \_\_\_\_\_ COCIENTE EJECUCIÓN \_\_\_\_\_  
 KOPPITZ C I \_\_\_\_\_

Sus equivalentes en edad obtenidos en la exploración psicológica nos permite integrar su  
**PERFIL PSICOLÓGICO**



## INTERPRETACIONES

## ESCALA WISC-RM O WPPSI

## EQUIVALENTES EN EDAD

ESCALA VERBAL	AÑOS	MESES	ESCALA DE EJECUCIÓN	AÑOS	MESES
INFORMACIÓN	_____	_____	FIG. INCOMPLETAS	_____	_____
ANALOGÍAS	_____	_____	DISEÑO CON CUBOS	_____	_____
ARITMÉTICA	_____	_____	ORD. DE DIBUJOS	_____	_____
VOCABULARIO	_____	_____	COMP. DE OBJETOS	_____	_____
COMPRESIÓN	_____	_____	CLAVES	_____	_____
R.DE DÍGITOS	_____	_____	LABERINTOS	_____	_____

Análisis cualitativo:

---



---



---



---



---

## TEST VISOPERCEPTUAL DE FROSTIG:

COCIENTE PERCEPTUAL: \_\_\_\_\_  
EN EDADES:

ÁREAS	P.E.	AÑOS	MESES
I COORDINACIÓN VISOMOTORA	_____	_____	_____
II FIGURA - FONDO	_____	_____	_____
III CONSTANCIA DE FORMA	_____	_____	_____
IV POSICIÓN EN EL ESPACIO	_____	_____	_____
V RELACIONES ESPACIALES	_____	_____	_____

Análisis cualitativo:

---



---



---



---



---



---



---



---



---

## TEST GESTÁLTICO VISOMOTOR DE BENDER:

Nivel de maduración \_\_\_\_\_

Indicadores de lesión cerebral \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

Indicadores emocionales \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Dibujo de la figura humana (Koppitz). \_\_\_\_\_

---

---

---

---

H.T.P. \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Test de la familia \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Otros: \_\_\_\_\_

---

---

---

Datos significativos del trabajo social: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Datos significativos del reporte médico: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

Datos del reporte escolar: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

Datos significativos de la entrevista: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

Impresión diagnóstica : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

Sugerencias: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

FECHA DE REALIZACIÓN \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL EXAMINADOR \_\_\_\_\_