



**Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía**

**Programa de orientación educativa para estudiantes de
secundaria miembros de una familia alcohólica: propuesta,
aplicación y evaluación. Estudio de caso.**

T e s i s

Que para obtener el grado de

Doctor en Pedagogía

presenta

Carlos Christian Compton García Fuentes

Comité: Dra. María Emily Ito Sugiyama (tutora).
Dra. Concepción Barrón Tirado (co-tutora).
Dra. Leticia Barba Martín (co-tutora).
Dra. Edith Chahaybar y Kuri (revisora).
Dr. Guillermo González Rivera (revisor).
Dr. Miguel Monroy Farías (revisor).
Dr. Manuel González Cruz (revisor).

Ciudad Universitaria, Distrito Federal

abril de 2005



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.

RESUMEN

El alcoholismo familiar afecta la experiencia educativa de los alumnos adolescentes de secundaria. Los hijos de una familia alcohólica, para sobrevivir, adoptan papeles familiares, y estos papeles se generalizan en el salón de clases, afectando la disciplina y aprovechamiento de los alumnos. Por consiguiente, la presente investigación, desde la orientación educativa, tuvo como objetivo general la detección, integración y evaluación posterior de los alumnos de secundaria miembros de una familia alcohólica en, una actividad extracurricular (basada en la lectura dramática y el teatro escolar) destinada a combatir las tres reglas del alcoholismo familiar: *no hablar, no confiar, no sentir*.

Para alcanzar este objetivo, se construyó paulativamente un programa de intervención en dos etapas, llamadas fase piloto y fase de aplicación. Este programa de intervención se fundamentó en la pedagogía integradora (que retoma muchos elementos de la pedagogía holista), la cual concibe que la naturaleza de la persona humana esta conformada, en una sola unidad, por una realidad corpórea y por una realidad espiritual, por lo que la educación del alumno debe abarcar la totalidad de su ser: cuerpo y alma, integrando el nivel racional, el emocional y el espiritual. Con este objetivo integrador, se diseñó en el programa de intervención, la utilización de la lectura dramática, su debate, y su actuación, por parte de los alumnos participantes en el programa, que se llamó, en la fase de aplicación: *Taller de lectura para llevarte mejor con tus papás y familiares*. En esta fase, participaron 57 alumnos miembros de una familia alcohólica, pertenecientes al segundo grado de una secundaria oficial de Xochimilco. El familiar alcohólico era alguno de los padres, o el hermano, el abuelo, o el tío.

Los alumnos fueron seleccionados mediante un cuestionario de detección, aplicado a todos los alumnos del segundo grado. A los alumnos se les aplicó en forma de pretest, un cuestionario que evaluaba la manera de enfrentar la tensión generada por el alcoholismo familiar. El mismo instrumento se les aplicó de nuevo, en forma de postest, al fin de la intervención. El material de lectura consistió en una obra de teatro (versión libre del cuento *Las heroicas aventuras del diamante supremo* del P. Chinchachoma) cuyo título fue: *Papá, por favor jura*. Este material se utilizó en 12 sesiones de lectura y actuación, correspondientes a 12 episodios. Una sesión representativa contemplaba las siguientes actividades: 1.- El conductor lee en voz alta el episodio correspondiente. 2.- El conductor conduce el debate del material de lectura. 3.- Los alumnos dramatizan el episodio. 4.- Los alumnos escriben sus opiniones sobre lo que aprendieron, llenan el termómetro de sentimientos, y finalmente, reciben su comprobante de asistencia. Hubo cinco grupos, uno por cada salón escolar, que se reunían una vez a la semana, por dos horas.

En la fase de evaluación, se les aplicó un cuestionario con diversas preguntas cerradas y abiertas, cuyo fin era conocer cuánto habían aplicado los alumnos, en sus vidas, lo que habían aprendido, y qué les había servido. Asimismo, como parte de la evaluación, se entrevistó grupalmente a cada uno de los grupos participantes, y a varios alumnos en forma individual. Hubo pues, dos evaluaciones: una *cuantitativa*, consistente en el cuestionario que evaluó antes y después de la intervención, los estilos de enfrentamiento al alcoholismo familiar, y otra *cualitativa*, consistente en las respuestas abiertas al cuestionario de evaluación final, junto con las entrevistas grupales e individuales. Los resultados cuantitativos muestran una disminución en el enfrentamiento controlador en 4 de los 5 grupos de intervención, seguido en segundo lugar, del enfrentamiento emocional y el tolerante. Los resultados cualitativos muestran que algunos alumnos les dieron a leer los episodios a sus papás, mejoraron la comunicación familiar, disminuyeron sus sentimientos de culpa, vergüenza y aislamiento, y mejoró mucho su autoestima. Se puede concluir que este programa pionero de intervención con adolescentes de secundaria miembros de una familia alcohólica, cumplió con el objetivo propuesto.

*Descriptor*es (con base en el tesauro del *Educational Resources Information Center*): Bibliorientación. Enfrentamiento. Orientación escolar. Aprendizaje por la experiencia. Métodos psicoeducativos. Educación en alcoholismo. Violencia doméstica. Características familiares. Actuación. Escritura creativa.

ABSTRACT

Family alcoholism affects the educational experience of middle grade teenage students. Children of Alcoholics, in order to survive, adopt familiar roles and these roles are generalized in classroom, affecting their discipline and achievement. Therefore, this educational counseling research had as its main objective, the screening, gathering and post assessment of middle grade students which are members of an alcoholic family, in an extracurricular activity (based on dramatic reading and school theater) destined to fight the three rules of family alcoholism: *not talk, not trust, not feel*.

In order to reach this objective, it was progressively built a two stages intervention program. The name of these stages were: a) pilot stage, and b) application stage. This intervention program was founded in the integrator pedagogy (which retakes many elements of holistic pedagogy). This pedagogy conceives that the nature of the human person is constituted, in a single unity, by a corporal reality and by a spiritual reality. Therefore, the student's education should embrace the totality of his being: body and soul, making an integration of the rational level, with the emotional level and the spiritual level. With this integrator objective, the intervention program was designed to use dramatic reading, its discussion, and its acting, by the students who were participants in the program, that was named, in the application stage: *Reading workshop for getting along better with your parents and relatives*.

In this stage, 57 students, who were members of an alcoholic family, participated in the program. All of them were in the 8th. grade of a public middle school, located in Xochimilco, D.F. The alcoholic relative was one of the parents, or the brother, or the grandfather, or the uncle.

Students were detected through a screening questionnaire, applied to all 8th grade students. It was also applied to all students, as a pretest, a questionnaire that evaluated the way of coping with the stress generated by familiar alcoholism. The same instrument was applied to them, as a posttest, at the end of the intervention. The reading material consisted in a theater play (a free version of the story *The adventures of the supreme diamond*, by F. Chinchachoma) which title was: *Dad, please swear...* This reading material was used in 12 sessions of reading and acting, which corresponded to 12 episodes of the play. A representative session included the following activities: 1.- The conductor read aloud the corresponding episode. 2.- The conductor leads the discussion about the reading material. 3.- Students act the episode. 4.- Students write their opinions about what they have learned, fill out the feelings thermometer, and finally, they receive their evidence of attendance slip. There were five groups, each one corresponded to each of the 8th grade classgroups, and they gathered once a week, for two hours.

In the assessment stage, students received a questionnaire with close and open questions with the aim of knowing how much the students had applied in their lives what they had learned, and what had been useful to them. In the same manner, and as part of the assessment, each group of participants was interviewed as a whole and some students were interviewed personally. Therefore, there were two assessments: a quantitative assessment, which consisted in the questionnaire that evaluated before and after of the intervention, the coping styles to family alcoholism, and other assessment, which was a qualitative assessment, which consisted in the open answers to the final assessment questionnaire, along with group and individual interviews. Quantitative results show a reduction in the controlling coping style in four out of five of the groups, followed in the second place by the emotional coping style and the tolerant coping style. Qualitative results show that some students gave the episodes to their parents so that they could read them; improved in family communication; decreased in their guilt, shame and loneliness feelings, and improved a lot in their self esteem. It could be concluded that this intervention pioneer program with middle grade adolescent students, who are members of an alcoholic family, achieved the proposed objective.

Descriptors (based on Eric thesaurus): Coping. Bibliocounseling. School Counseling. Story Reading. Experiential Learning. Psychoeducational Methods. Alcohol Education. Domestic Violence. Family Characteristics. Acting. Creative Writing.

Índice

Introducción	11
El problema y su importancia	11
Propósito del estudio	12
Preguntas de investigación	14
1. El alcoholismo familiar y sus consecuencias en la escuela	18
1.1. El alcoholismo.	19
1.1.1 Definiciones.	19
1.1.2 Datos estadísticos.	20
1.1.3 Etiología.	21
1.2. El alcoholismo y la familia.	21
1.2.1 Características específicas de los hijos de alcohólicos.	21
1.2.2 El riesgo de alcoholismo en adolescentes miembros de una familia alcohólica.	24
1.2.3 Alcoholismo familiar y violencia: sus efectos en los hijos.	30
1.2.4 Estudios mexicanos sobre las características de los hijos de alcohólicos	31
1.2.5 Los estilos de enfrentamiento en las familias alcohólicas.	34
1.3. Consecuencias del alcoholismo familiar en la escuela.	37
1.3.1 Estudios mexicanos sobre los efectos del alcoholismo familiar en la educación básica.	38
1.3.2 Razones por las que la escuela debe apoyar a los alumnos miembros de una familia alcohólica.	41
1.3.3 Necesidad de promover la resiliencia en estos alumnos.	46
1.3.4 Importancia del establecimiento de un vínculo educativo lleno de afecto y confianza con estos alumnos.	56
1.3.5 Programas escolares de intervención para alumnos miembros de una familia alcohólica.	57
	59

2. Fundamentación pedagógica de un programa escolar para alumnos de secundaria miembros de una familia alcohólica.	67
2.1 La pedagogía holista.	
2.2 La educación centrada en el alumno.	67
2.3 Propuesta alternativa de una pedagogía integradora.	97
	108
3. La orientación educativa en la escuela secundaria y el alumno adolescente miembro de una familia alcohólica.	127
3.1 La escuela secundaria. Antecedentes.	
3.2 La orientación educativa en la escuela secundaria.	128
3.3 Teorías y características de la adolescencia.	129
3.4 Características personales y familiares de los adolescentes miembros de una familia alcohólica.	133
3.4.1 La familia alcohólica y los adolescentes	137
3.4.2 Las conductas de los adolescentes miembros de una familia alcohólica, en comparación con sus compañeros miembros de una familia normal.	138
3.4.3 Conductas escolares de los adolescentes hijos de alcohólicos.	142
	145
4. Recursos para un programa escolar de intervención.	147
4.1 La bibliorientación.	
4.2 La dramatización escolar.	147
4.3. La composición guiada	161
4.4 El termómetro de sentimientos	163
4.3 El portafolio.	165
	166
5. La propuesta de intervención.	168
5.1 Diseño	
5.2 Instrumentos.	168
5.3 La obra de teatro.	169
5.4 Fase de detección / diagnóstico.	173
5.5 Fase de aplicación.	189
5.6 Fase de evaluación.	190
	195

6. Aplicación piloto de la intervención.	198
6.1 Fase de detección / diagnóstico.	
6.2 Fase de aplicación	198
6.3 Fase de evaluación.	207
	220
7. Aplicación del programa de intervención escolar para alumnos de secundaria miembros de una familia alcohólica.	
	230
7.1 Fase de detección / diagnóstico.	
7.2 Fase de aplicación.	230
7.3 Fase de evaluación.	234
	246
8. Resultados e interpretación.	
	259
8.1 Resultados conjuntos de la aplicación previa (pretest) y de la aplicación posterior (postest) al programa de intervención, por grupo escolar.	
	259
8.2 Resultados conjuntos de la aplicación del <i>questionario de evaluación del taller de lectura</i>	
	272
8.3 Resultados por grupos de participantes en el Taller de Lectura.	
	305
8.4 Algunos casos representativos.	
Blanca	325
Karla	
Erika	325
Ana Isabel	331
Guadalupe	336
Sergio	340
Gabriela	345
	354
8.5 Reflexiones personales.	359
	364

9. Discusión y conclusiones.	367
9.1 Efectos del programa en los alumnos.	367
9.2 Implicaciones pedagógicas para la práctica de la orientación educativa en la escuela secundaria.	392
9.3 Conclusiones.	402
Referencias	405
 Anexos (incluidos en disco compacto adjunto).	
Anexo 1 Descripción de los tipos de enfrentamiento del cuestionario de orientación educativa para saber como resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares	418
Anexo 2 Esquema del cuestionario de evaluación final del taller de lectura para llevarte mejor con tus papás y familiares.	425
Anexo 3 Guía de información para el maestro de secundaria sobre la influencia del alcoholismo familiar en el aula	435
Anexo 4 Plan de estudios del programa MEJORA (Nastazi y DeZolt, 1994)	478
Anexo 5 Características generales de la bibliorientación	484
Anexo 6 La bibliorientación con adolescentes	501
Anexo 7 Hoja de opiniones para cada uno de los episodios de la obra de teatro "Papá, por favor jura"	518
Anexo 8 Hoja de opiniones para el episodio 8 de la obra de teatro "Papá por favor jura".	519
Anexo 9 Termómetro de sentimientos.	522
Anexo 10 Evaluación media del Taller de lectura para llevarte mejor con tus papás y familiares	523

Anexo 11	Cuestionario de orientación educativa para saber si en tu casa hay problemas por el consumo de alcohol de tu papá o de alguno de tus familiares.	525
Anexo 12	Cuestionario de orientación educativa para saber cómo resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares	528
Anexo 13	Cuestionario de evaluación final del Taller de Lectura para llevarte mejor con tus papás y familiares.	534
Anexo 14	Resultados individualizados de cada una de las preguntas del cuestionario de orientación educativa para saber cómo resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares, de acuerdo a cada uno de los estilos de enfrentamiento al alcoholismo familiar.	543
Anexo 15	Sentimientos asociados con el alcoholismo familiar, por pregunta y grupo.	547
Anexo 16	Contenido de cada uno de los episodios de la obra de teatro " <i>Papá, por favor jura</i> "	548
Anexo 17	Programa de lecturas de la obra de teatro " <i>Papá, por favor jura</i> "	555
Anexo 18	Temario del Taller de lectura para alumnos de secundaria sobre las relaciones humanas en la familia: la autoestima, las reglas y los papeles familiares	631
Anexo 19	Criterios para elaborar el resumen de lectura	634
Anexo 20	Ciclo de la violencia masculina en el hogar	635
Anexo 21	Transcripción de entrevistas grupales	636
Anexo 22	Transcripción de entrevistas individuales	666
Anexo 23	Guía de información sobre el video "Viviendo con padres que beben demasiado"	691
Anexo 24	Versión de la fase piloto del cuestionario de orientación educativa para saber si en tu casa hay problemas por el consumo de alcohol de tu papá o de tu mamá.	696

Anexo 25	Versión de la fase piloto del cuestionario de orientación educativa para saber cómo resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de alguno de tus padres.	700
Anexo 26	Guías de apoyo durante la fase piloto del programa.	704
Anexo 27	Descripción de las actividades de enseñanza-aprendizaje durante las dos primeras sesiones de la fase piloto del programa.	707
Anexo 28	Propuesta de intervención de orientación educativa en la fase piloto.	712
Anexo 29	Ejemplo de una carta de autorización para que los alumnos de un grupo específico, se puedan ausentar de una asignatura para asistir al Taller de lectura para llevarte mejor con tus papás y familiares.	722
Anexo 30	Resultados del cuestionario aplicado a los maestros de secundaria acerca la Guía de información sobre la influencia del alcoholismo familiar en el aula.	724
Anexo 31	Características generales del aprendizaje significativo, según las aplicaciones a la educación de la psicoterapia centrada en la persona, de Carl Rogers.	730
Anexo 32	Principales diferencias de la Nueva Era con la Iglesia Católica, según Berzosa (1998).	733
Anexo 33	Características del nuevo paradigma en educación, según la Nueva Era. Tomado de la obra "La conspiración de Acuario", de Marilyn Ferguson (1990, citado por Berzosa, 1998).	736

Introducción

Contenido

El problema y su importancia
Propósito del estudio
Preguntas de investigación

El problema y su importancia

Blanca tiene 14 años, va en 2o. de secundaria, y vive con su mamá y su padrastro. Su papá biológico era alcohólico y ella vivió experiencias muy difíciles con él. Los fragmentos de una carta que ella escribió, ilustran un poco su vida:

“...pues yo tengo un padre alcohólico y es que la verdad es como si vivieras en un infierno por que mi papá cuando llegaba tomado le pegaba a mi mamá y pues yo le tenía mucho miedo y mejor me iba a quedar con una tía cercana de ahí. Hubo un tiempo en que yo ya no quería seguir viviendo con él y es por eso que mis papás están divorciados y la verdad vivo mejor que antes, porque mi mamá se juntó con un señor y se puede decir que es mi padrastro y la primera vez que tomé yo volví a los recuerdos que quedaron en mí y me puse a llorar de miedo...”

“...mi mamá me regañó y en eso me subí a mi cuarto y *empecé a recordar cuando vivíamos con mi papá y me puse a llorar porque yo lo quería mucho pero lo dejamos porque tomaba mucho...*”

Por supuesto, a Blanca le da mucha vergüenza *hablar* de estos *secretos familiares*. Ha aprendido también, para no sufrir, *a no sentir*, y *a no confiar*, en los demás. Sin embargo, se ha hecho muy responsable y callada en su hogar, trata de pasar desapercibida y no dar problemas. Y este papel que ha aprendido en su hogar, también lo desempeña en su escuela: Es muy responsable y trata de obtener buenas calificaciones; trata también de pasar desapercibida en la clase y no le gusta participar. Nadie sabe de sus problemas en su casa, de sus sentimientos. Sus maestros la tienen en buen concepto, pues tiene buena conducta y aprovechamiento, porque eso es lo que se espera de ella en la escuela.

En cada grupo de secundaria, del 25 al 30 % de alumnos, en promedio (Powell,1994) son como Blanca, aunque representado otros papeles. Todos ellos tienen a uno de sus padres como alcohólico activo o en recuperación, y pertenecen, por tanto a una familia alcohólica. Varios, como en el caso de Blanca, sufren el problema adicional de ya no vivir con su papá o mamá, debido a que el alcoholismo de alguno de ellos, ha causado el divorcio, la separación o la propia muerte del padre o madre alcohólico, y este problema adicional, se da con mucha frecuencia, precisamente cuando el alumno cursa la secundaria. La misma naturaleza de ser miembros de una familia alcohólica, impide que estos alumnos, por haber aprendido las tres reglas de la familia alcohólica: *no hablar, no confiar, no sentir* (Black,2000), no busquen ayuda, y la rechacen si se les ofrece. El problema radica en que los papeles familiares que también han aprendido en su hogar: *el responsable, el irresponsable, el adaptador, y el conciliador* (Black,2000) los representan también en el aula. La representación de estos papeles, como más adelante se verá, generan problemas de aprovechamiento y disciplina en el aula (Powell,1994). Además, se ha visto que los hijos de alcohólicos tienen problemas debido a una capacidad de aprendizaje verbal y visoespacial menor en comparación con el resto de la población (Hoggard,1994)¹.

La investigación existente documenta que el alcoholismo familiar deja profundas marcas en el desarrollo del niño y del adolescente, como puede verse en el capítulo 1 de esta investigación, además de incidir en su conducta y aprovechamiento escolar. Este problema se evidencia más en la escuela primaria, debido a que el maestro de grupo pasa en promedio 4 horas frente a sus alumnos, pudiendo observarlos más, saber de su situación familiar, y tratar de influir en ellos y en los padres. Pero ya en la escuela secundaria, por las características propias de la adolescencia, -deseo de independencia y libertad, de cuestionar todo, de pensar en la vida futura, de querer lograr una identidad, que es una síntesis de lo que hasta ahora han sido los alumnos,- es cuando hace una verdadera crisis este problema en sus vidas. Paradójicamente, cuando más ayuda necesitan, la secundaria prioriza el conocimiento especializado, con diferentes maestros por asignatura, y una gran disciplina, mucho mayor en este nivel que en la primaria o en la preparatoria. Los maestros de asignatura, a diferencia de lo que acontece a nivel primaria, tienen varios grupos muy numerosos, y distintos entre sí. Por su parte, cada secundaria oficial tiene asignados, como integrantes de los servicios de asistencia educativa, a uno(a) o dos orientadores(as), que más bien apoyan al director en labores administrativas y de vigilancia. Como se verá en la fase piloto de la presente investigación, todo educador de la escuela secundaria, ya sea como profesor de asignatura, orientador educativo, o desempeñando el puesto de director o subdirector, se enfrenta a este problema escolar. Desea apoyar a aquellos de sus alumnos de quien sabe algunos de sus padres son alcohólicos, pero no sabe cómo, e inclusive le asalta el pensamiento de que para eso está la orientadora. ²¿Cómo poder ayudar a estos alumnos, dentro de su contexto escolar, toda vez que, por la propia naturaleza del alcoholismo familiar, *tienden a*

¹ La bibliografía del área no informa de estudios similares en México o Iberoamérica.

² Las razones por la que la escuela, como institución educativa, debe apoyar a este tipo de alumnos, por parte de *todo* el personal escolar, se exponen en el punto 1.3.2 del primer capítulo de esta investigación.

negar y minimizar el problema y rechazar la ayuda? Este es el *problema de investigación* que el presente trabajo pretende abordar.

La importancia educativa de la influencia del alcoholismo familiar en el aula, ha sido detectado en México a nivel primaria (Flores,1993; Ballinas,1994), sin que medie hasta el presente la propuesta de un programa de intervención y su evaluación. Informa la bibliografía del área, que en los Estados Unidos se han desarrollado algunos programas de intervención escolar para estos alumnos, que deben conducir los maestros de asignatura. El programa de DeMonin(1990) está dirigido a niños de educación preescolar, y utiliza el cuento y la representación de papeles, cómo recursos dentro de una actividad curricularmente separada. El programa MEJORA, de Nastazi y Dezolt (1994) está insertó en el curriculum y también incluye el cuento y el juego de roles. Ante la ausencia de un programa de intervención en México, se diseño, mediante un estudio de campo en una secundaria oficial de la ciudad de México, un programa adecuado a la realidad de los adolescentes mexicanos, que les ayudara *en su totalidad* como alumnos. Este diseño tuvo una fase piloto y otra de aplicación, ambas acompañadas de la evaluación correspondiente. La intervención aquí propuesta parte de la actividad de la orientación educativa en la escuela secundaria oficial, aunque muy bien la puede realizar también, previa preparación y conocimiento, un maestro de asignatura interesado en ayudar a sus alumnos.

Propósito del estudio

Con el fin de conocer a estos alumnos, su disposición para ser ayudados, *cómo les podía ayudar*, y familiarizarme con el entorno escolar, asistí durante dos años escolares a una escuela secundaria de la delegación de Xochimilco. Durante este periodo, reflexionando sobre la bibliografía educativa que informa de los efectos del alcoholismo familiar en la escuela, y qué puede hacer esta, traté de implementar un programa de intervención, desde la orientación educativa, que les ayudara a estos alumnos. El principal recurso empleado fue *la lectura guiada*.³ Este fue el propósito inicial: el diseño, aplicación y evaluación de un programa escolar de intervención para alumnos de secundaria miembros de una familia alcohólica, empleando como recurso básico a la literatura drámica (una obra de teatro).⁴ Sin embargo, conforma avanzaba en mi investigación, reuní más datos de observación sobre las características de los alumnos, *sobre lo que les servía y lo que no les servía*, y sobre las características de una escuela secundaria oficial. Esto me llevó a un segundo propósito: *¿Cómo integrar, dentro de la educación tradicional* que se lleva a cabo en las secundarias oficiales de México, a las que

³ La lectura es una actividad fundamental en la educación, y puede ser usada para otros propósitos, además de transmitir información. Se le puede usar, mediante una actividad llamada *bibliorientación*, para *integrar la totalidad* del alumno: su parte racional, su parte emocional, y aquella parte que es mediadora del sentido de vida, que se orienta a la trascendencia y que constituye el componente espiritual de la persona. La experiencia práctica con estos alumnos mostró, como más adelante se verá, que es necesario educarlos en estos tres aspectos.

⁴ Este programa, se encuentra aparentemente ausente en la bibliografía del área en México e Iberoamérica.

asiste la gran mayoría de la población, una pedagogía alternativa⁵ que les sea de utilidad a los alumnos?

En resumen, los propósitos del estudio fueron:

- La propuesta, aplicación y evaluación de un programa para alumnos miembros de una familia alcohólica, y
- Una propuesta para la integración de este programa dentro de la escuela secundaria oficial de México.

Como aportaciones adicionales, pretendo también, al diseminar los hallazgos y el programa que construí en este estudio, añadir a la bibliografía existente la evidencia de las necesidades y experiencias de esta población desatendida, que vive en un hogar alcohólico. Pretendo también hacer surgir un debate sobre cómo la escuela puede apoyar a los adolescentes de secundaria que viven en este hogar, y que de esta manera logren un desarrollo mas *integrado* de todo su ser, no sólo del racional.

Preguntas de investigación

El diseño de este estudio y las preguntas específicas que reclama *fueron construyéndose progresivamente*, conforme éste avanzaba y se acumulaban los datos. Esto se evidencia en la fase piloto y en la fase de aplicación del programa. Las preguntas de investigación se plantearon al principio *para que el programa de investigación se iniciara y para que se mantuviera centrado a lo largo de toda la investigación*. Estas preguntas de investigación fueron articuladas así:

1.-¿Cómo se puede detectar a los alumnos de secundaria miembros de una familia alcohólica, con el fin de integrarlos en una actividad extracurricular destinada a combatir las tres reglas del alcoholismo familiar: *no hablar, no confiar, no sentir?*

2.- ¿Qué efectos tiene, si es que tiene algún efecto, la lectura y el debate de material de lectura relacionado con el alcoholismo familiar, en alumnos de secundaria miembros de una familia alcohólica?

3.-¿Cuál es el papel del conductor en este programa de intervención?

4.-¿Cómo se puede evaluar un programa de intervención para estos alumnos?

⁵ Esta pedagogía, que se fundamentará en el capítulo 2, se intitula *integradora*, porque pretende integrar todos los componentes de la persona humana: su razón, su parte emocional, y su espíritu (este último, como la zona desde donde se articula el *sentido de vida, o sentido último de la existencia*)

5.-¿Cómo se puede integrar un programa de intervención en las actividades de la escuela secundaria oficial?

Conforme se reunieron los datos, estas preguntas se refinaron y se centraron para acomodarse en las preguntas de investigación y en los patrones que emergían en los datos, como puede verse en la fase piloto y en la fase de aplicación, diferentes entre sí.⁶ Las preguntas de investigación enumeradas se usaron en todo el estudio, sólo como una guía que mantuviera centrado este proceso de investigación en el objetivo principal del estudio: *la construcción de un programa escolar para alumnos de secundaria miembros de una familia alcohólica*. A continuación se presenta un resumen del contenido de esta investigación.

El capítulo 1 de este trabajo, expone brevemente las características del alcoholismo y de la familia alcohólica: las reglas y papeles que asumen los hijos, cómo enfrentan los miembros de la familia la tensión generada por el alcoholismo de uno de sus miembros, y finalmente, un aspecto muy relevante para la presente investigación: ¿cómo afecta el alcoholismo familiar la experiencia educativa de los alumnos? El capítulo expone también la racionalidad por la que la escuela debe apoyar a estos alumnos, la importancia del desarrollo de la resiliencia en ellos, y el establecimiento de un vínculo educativo de afecto y confianza. Se concluye exponiendo los escasos programas de intervención escolar que para ellos existen en la actualidad.⁷

El capítulo 2 pretende fundamentar pedagógicamente el programa. Se concibe al alumno como persona. Su naturaleza -la que se pretende educar- tiene una realidad corpórea y una realidad espiritual. Este cuerpo y alma que forman una sola unidad, tiene diversas manifestaciones. Para los fines del presente programa, la persona se expresa en forma racional, emocional y espiritualmente. En consecuencia, es necesario educar al alumno en estos tres aspectos. No sólo su razón, sino también sus emociones, y también su espíritu.

Para lograr estos fines, se propone a la pedagogía integradora. Esta pedagogía se deriva de la pedagogía holista, la cual, según Forbes (2003) tiene como sus teóricos más representativos a Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Jung, Maslow y a Rogers. En resumen, pedagogos de la tradición renovadora del siglo XIX, junto con representantes de la educación humanista del siglo XX.

La pedagogía integradora considera que la relación con Dios es su meta educativa mayor, su horizonte último de la existencia. Para lograrla, considera dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje por la experiencia, y el aprendizaje de capacidad, al

⁶ Por ejemplo, en la fase piloto se pretendía que el simple uso de la bibliorientación, empleado literatura didáctica (de libros de autoayuda) sobre el alcoholismo familiar, influiría en los alumnos y en sus estilos de enfrentamiento al alcoholismo familiar. Los resultados de esta fase piloto, mostraron la insuficiencia de sólo este recurso, e hicieron que se modificara la estrategia de intervención en la fase de aplicación.

⁷ Estos programas han sido desarrollados en los Estados Unidos, donde predomina la familia nuclear. Ésta es otra razón para desarrollar un programa escolar adecuado a la realidad nacional, donde existen numerosas familias extensas.

que se le conoce también como *aprendizaje familiar*. Este aprendizaje es facilitado por el proceso de aprendizaje y de motivación -ambos inherentes- que el alumno ya tiene. Es facilitado también por la capacidad de intuición y empatía del maestro, con relación al alumno, y también por la capacidad del maestro para establecer un vínculo educativo con el alumno y que sea mediante este vínculo como se enseñen las virtudes y el sentido de la vida. Ésto, claro está, requiere de la maduración personal del maestro, pues va a educar a partir de lo que es, no a partir de lo que *debiera ser*. Así pues, según este modelo, el educador debe ser *simultáneamente*, maestro de saber, maestro de vida, y maestro de espíritu.

El capítulo 3, refiere algunos antecedentes y notas distintivas de la escuela secundaria, que fue el nivel educativo con el que se llevó a cabo la investigación, junto con el servicio de orientación educativa. Después se mencionan algunos rasgos propios de la adolescencia, que es la etapa de desarrollo en que se encuentran los alumnos de secundaria. Finalmente, a partir de estos rasgos, se presentan brevemente las características personales y familiares de los adolescentes miembros de una familia alcohólica, que fueron los alumnos participantes en el programa.

El capítulo 4 describe los recursos empleados en esta programa, a saber: la bibliorientación, la dramatización escolar, la composición guiada, el termómetro de sentimientos, y el portafolio. Todos estos recursos están ligados entre sí y responden a un objetivo del programa. Partiendo del hecho de que la lectura y la escritura son dos actividades fundamentales en el proceso educativo, se pueden utilizar lecturas selectas -en el caso de la presente investigación, una obra de teatro- para que el alumno se refleje en éstas y al tomar perspectiva sobre sí mismo, reflexione y se conozca más, obteniendo una comprensión emocional y racional de su vida. Esto es la *bibliorientación*. La dramatización escolar permite que esta lectura sea aprovechada más por el alumno, cuando no sólo es un lector, sino también un personaje. La composición guiada permite que el alumno, se exprese, que hable, pues escribir es una forma de hablar con uno mismo. Así se está combatiendo una regla de la familia alcohólica: *no hablar*. A su vez, el termómetro de sentimientos, que es un recurso utilizado en el programa MEJORA (Nastasi y Dezolt, 1994), permite combatir otra regla de la familia alcohólica: *no sentir*. Finalmente, el recurso del portafolio, permite acumular la producción del alumno, para que éste vea en forma personal cómo ha sido *su proceso* en el Taller y pueda *autoevaluarse*, de acuerdo a la pedagogía integradora ya mencionada.⁸

El capítulo 5 detalla la propuesta de intervención. Su diseño consistió en el estudio de un solo grupo, *un estudio de caso*, con pretest y postest.⁹ Se explican también los instrumentos, que fueron varios, y que se tuvieron que diseñar precisamente para la investigación. En este capítulo se declaran, asimismo, las características

⁸ La tercera regla de la familia alcohólica: *no confiar*, se combate en el Taller como un beneficio esperado de la identificación vicaria entre el lector y el material de lectura en el Taller. En efecto, así como los alumnos se identifican con dos personajes centrales de la obra, *el diamante y la esmeralda*, también identifican al conductor con *Luxman*, otro personaje central. Consecuentemente, así como el diamante y la esmeralda aprenden a confiar en la relación con Luxman, así también lo hacen los participantes con el conductor *en la relación real con él*.

⁹ Es pues un diseño preexperimental, según Campbell y Stanley (1978).

de la obra de teatro empleada -sol del programa- y las fases o etapas del mismo: detección de los alumnos participantes, aplicación propiamente del programa, y finalmente su evaluación.

Los capítulos 6 y 7 describen la aplicación piloto de la intervención y la aplicación definitiva de ésta, respectivamente. *El capítulo 8* presenta los resultados cuantitativos y cualitativos del programa, algunos casos representativos, y finalmente, ciertas reflexiones personales del conductor sobre la aplicación del programa.

Por último, *el capítulo 9* discute ¿cómo y por qué fue que los alumnos cambiaron? y las consecuencias del programa en la práctica de la orientación educativa en la escuela secundaria, y algunas conclusiones.

Es importante señalar que la realización de este programa generó numerosos materiales necesarios para su implementación en una escuela secundaria. Estos materiales, en número de 33 anexos, se incluyen en un disco compacto anexo al presente documento.

Capítulo 1

El alcoholismo familiar y sus consecuencias en la escuela

Contenido

1.1.- El alcoholismo.

- 1.1.1 Definiciones.
- 1.1.2 Datos estadísticos.
- 1.1.3 Etiología.

1.2.- El alcoholismo y la familia.

- 1.2.1 Características específicas de los hijos de alcohólicos.
- 1.2.2 El riesgo de alcoholismo en adolescentes miembros de una familia alcohólica.
- 1.2.3 Alcoholismo familiar y violencia: sus efectos en los hijos.
- 1.2.4 Estudios mexicanos sobre las características de los hijos de alcohólicos
- 1.2.5 Los estilos de enfrentamiento en las familias alcohólicas.

1.3.-Consecuencias del alcoholismo familiar en la escuela.

- 1.3.1 Estudios mexicanos sobre los efectos del alcoholismo familiar en la educación básica.
- 1.3.2 Razones por las que la escuela debe apoyar a los alumnos miembros de una familia alcohólica.
- 1.3.3 Necesidad de promover la resiliencia en estos alumnos.
- 1.3.4 Importancia del establecimiento de un vínculo educativo lleno de afecto y confianza con estos alumnos.
- 1.3.5 Programas escolares de intervención para alumnos miembros de una familia alcohólica.

En este capítulo, se define al alcoholismo, sus datos estadísticos en México, su etiología, y en forma breve se presentan las características de los hijos de alcohólicos y de las familias alcohólicas, y finalmente, se enfatiza el papel de la escuela y de la orientación educativa para ayudar a los estudiantes pertenecientes a distintos niveles educativos, especialmente a los estudiantes adolescentes de la escuela secundaria, a enfrentar mejor las tensiones generadas al ser miembros de una familia alcohólica.

1.1.-El alcoholismo

1.1.1 Definiciones de alcoholismo.

De acuerdo con Nastasi y DeZolt (1994) es difícil encontrar una definición estándar de alcoholismo. Sin embargo, existen ciertos criterios comunes que se hallan en la mayoría de éstas:

- Interferencia con el funcionamiento en la vida personal, laboral y familiar.
- Uso continuo, a pesar de las consecuencias adversas.
- Dependencia física o psicológica.
- Pérdida del control debido a la bebida.
- Aumento progresivo de la tolerancia al alcohol.

En 1992, la Sociedad de Medicina de Adicciones de los Estados Unidos, proporcionó la siguiente definición de alcoholismo:

El alcoholismo es una enfermedad crónica en la existen factores genéticos, psicosociales y ambientales que influyen en su desarrollo y manifestaciones. Con frecuencia, el desarrollo de esta enfermedad es progresivo y mortal. Está caracterizada por una falta de control sobre la bebida, preocupación por la adicción al alcohol, el uso del alcohol a pesar de sus consecuencias adversas, y las distorsiones en el pensamiento, fundamentalmente el uso de la negación. Cada uno de estos síntomas puede ser continuo o periodico. (Morse y Falvin, 1992)

La Asociación Psiquiátrica de los Estados Unidos, mediante *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders:DSM-IV* (1994) clasificaba al alcoholismo bajo el diagnóstico de *dependencia de sustancias psicoactivas*. Esta clasificación está caracterizada por un conglomerado de síntomas cognoscitivos, conductuales y fisiológicos que indican que la persona tiene una falta de control sobre el uso de sustancias psicoactivas y continúa su uso a pesar de las consecuencias adversas.

1.1.2 Datos estadísticos

En México, la Secretaría de Salud (1993) informó, que existían 28 millones de bebedores, es decir, personas que han consumido alcohol en los últimos dos años, independientemente de la cantidad y frecuencia. Según estos datos, más de tres millones se consideraban alcohólicos, siendo el 88.9 % de ellos de género masculino. Asimismo, el 41.6% de los usuarios de alcohol que bebieron cinco o más tragos durante una ocasión, durante el año previo, reportaron uno o más problemas relacionados con el alcohol, principalmente con la familia (el 20.1%).

En 1994, la Clínica de Atención de Problemas Relacionados con el Alcohol (CAPRA) del Hospital General de México (que depende de la Secretaría de Salud) realizó un estudio con mil sujetos alcohólicos, de los cuales el 87.2% eran de sexo masculino y el 12.8% de sexo femenino (Díaz,2000). Medina Mora (2002) afirma que sólo el 10% del alcohol disponible es consumido por las mujeres. Además, a pesar de que las mujeres beben menos que los hombres, tienden a beber con más intensidad: el 10% de las bebedoras fuertes bebe el 82% de su grupo, en contraste con sólo un 59% en los hombres. Esto quiere decir que cuando una mujer se alcoholiza, lo hace con más intensidad que un hombre. Además, las consecuencias son más graves en la mujer. Díaz (2000) en el estudio ya mencionado, informa que en promedio, los hombres bebieron 430 g de alcohol diario por espacio de 23 años y las mujeres 300g diarios por espacio de 20 años. Pero las repercusiones son mayores en la mujer que en el hombre, ya que se detectó que de cada dos mujeres alcohólicas del grupo estudiado, una desarrolló enfermedad hepática (50%). En los hombres, de 4 a 6 alcohólicos, uno presentó manifestaciones de enfermedad hepática por consumo de alcohol. Esta mayor incidencia se explica porque la mujer tiene mecanismos diferentes de metabolizar el etanol, la diferente masa muscular y tejido graso, mayor en el hombre, y sobre todo, la forma de ingerir alcohol, ya que se acepta más el alcoholismo del hombre que el de la mujer.

Ramírez y Uribe (1993), en un estudio que realizaron sobre la salud familiar en Guadalajara, hallaron que el 56.7% de las mujeres urbanas y el 44.2% de las mujeres en el área rural, habían sido golpeadas al menos una vez en sus vidas. La proporción de mujeres maltratadas por un agresor que había estado tomando fue de 20.3% en las áreas rurales y de 25.8% en las áreas urbanas. En el medio ambiente urbano, el principal agresor fue el esposo, mientras que en el medio ambiente rural lo fue el padre, a lo que le siguió el esposo y otros miembros de la familia.

Natera,Tiburcio y Villatoro(1997) efectuaron un estudio sobre violencia hacia la mujer y alcoholismo del agresor en la parte sur de la Ciudad de México. Sus resultados muestran que un 38.4% de mujeres habían sufrido algún tipo de violencia por parte de sus parejas. De este porcentaje, el 11% reportó que su esposo estaba tomando todos los días, en comparación con el 1.8% que fue reportado por las mujeres que no habían experimentado violencia. En consecuencia, con base en los datos provenientes de los dos estudios anteriores, se podría inferir que existe alcoholismo familiar en aproximadamente del 11 al 25% de las familias mexicanas.

1.1.3 Etiología

Son variadas las explicaciones etiológicas sobre el alcoholismo. Estas explicaciones pueden ser médicas, psicológicas y socioculturales.

Las explicaciones médicas afirman que el alcoholismo no es un síntoma, sino una condición primaria. Tiene, por lo tanto, un conjunto definido de síntomas y un avance progresivo y mortal. Consistente con este concepto se halla la noción de una predisposición genética al alcoholismo. La evidencia para esta noción proviene de los estudios de gemelos y de los estudios de niños adoptados y sugiere que los hijos de alcohólicos tienen tasas de alcoholismo de tres a cinco veces más altas que lo esperado en la población general (Anthenelli,1991; citado por Nastasi y DeZolt,1994).

Las explicaciones psicológicas tienden a centrarse en la personalidad alcohólica y en sus correlatos conductuales y varían de acuerdo con las diferentes perspectivas teóricas. Es posible observar, en todas estas perspectivas, un aprendizaje progresivo por parte del bebedor con respecto al alcohol, pues primero puede beber para sentirse bien y después, puede progresar en su consumo para sentirse normal (intoxicado). Durante este aprendizaje progresivo, el bebedor adquiere una severa dependencia con respecto al alcohol (Johnson, 1980; citado por Nastasi y DeZolt,1994).

Las explicaciones socioculturales afirman que los valores y las normas propias de una cultura influyen sobre el uso del alcohol. Los movimientos de control social que enfatizan la temperancia son consistentes con esta perspectiva (Room, 1980; citado por Nastasi y DeZolt,1994).

1.2 El alcoholismo y la familia

El alcoholismo ha sido caracterizado como una enfermedad familiar pues los familiares del alcohólico participan en la conducta disfuncional de éste al asumir en forma individual y complementaria conductas disfuncionales (Nastasi y DeZolt,1994), como puede ser el caso de la codependencia (Potter-Efron,1989). Casas Gil (2001) afirma que los efectos de la bebida en los propios bebedores, ocasionan con bastante frecuencia, cambios de conducta que se manifiestan como irritabilidad, agresividad, alteraciones y cambios del humor, y otros, que duran largos periodos, transforman el ambiente familiar y originan tensión entre los familiares. Esta ansiedad que genera la bebida, no guarda relación con la cantidad ingerida, aunque sea mínima, ya que la alteración emocional se establece por el solo hecho de beber. Las consecuencias emocionales del alcoholismo dañan más a la familia que al propio alcohólico, pues los miembros de la familia, no pueden recurrir al consumo de alcohol para *relajarse*. Bronfrenbrenner, en 1989 (citado por Nastasi y DeZolt,1994), afirma que para explicar el alcoholismo familiar se puede recurrir a una perspectiva de desarrollo ecológico o del medio ambiente. Desde esta perspectiva, las interacciones presentes de un individuo con su ambiente, son

influidas no únicamente por el escenario inmediato, sino también por las características personales de ese individuo, que en parte han sido influidas por las interacciones previas con el mismo medio ambiente o con otros similares. Dentro de la familia alcohólica, es probable que se refuercen las conductas que ayudan a mantener la estabilidad del sistema y así éste se perpetúa. Además, las experiencias dentro del contexto familiar les proporcionan a los hijos el marco de referencia para interpretar otros ambientes sociales y para guiar sus interacciones sociales en otros contextos. Debido a que el individuo busca o provoca experiencias similares en varios contextos, las maneras de pensar y de actuar que en principio fueron aprendidas dentro de la familia alcohólica, son después reforzadas en otros ambientes y se convierten en patrones representativos para interpretar e interactuar en contextos sociales.

Si al niño y al adolescente en desarrollo no se les proporciona otras maneras de interpretar la realidad (otros marcos de referencia) y *otras experiencias interpersonales*, se podría esperar una influencia de largo plazo de las experiencias vividas en una familia alcohólica, sobre el ajuste del individuo, tanto dentro como fuera del sistema familiar. De esta manera, es probable que el hijo adulto de padres alcohólicos repita formas de reaccionar ya aprendidas en los sistemas ecológicos (las amistades, las relaciones familiares) que fueron análogas al sistema familiar alcohólico para así mantener los pensamientos y las conductas aprendidos durante la infancia. Esto explica la transmisión generacional de los patrones de respuesta de la familia alcohólica. Existe además evidencia (Dolors Polo y cols., 1995) de que el alcoholismo familiar tiene el riesgo de desarrollarse bajo transmisión genética, y si la familia alcohólica no busca ayuda profesional, desarrolla entonces ciertas reglas tácitas cuya función es el mantenimiento del sistema familiar. Black (1997) afirma que estas reglas son: *No hables, no confíes, no sientas* y son asumidas para mantener la naturaleza disfuncional de la familia y perpetuar en este sistema su principal mecanismo de enfrentamiento: la negación.

Obviamente, estas reglas interfieren con la competencia social y personal del estudiante¹, pues la regla *No hables*, impide que los alumnos, llenos de desaliento, comuniquen a los demás sus intereses e inquietudes; la regla de *No confíes* implica una falta de confianza en las demás personas, así como una falta de confianza en el juicio propio y puede así interferir con el desarrollo y mantenimiento de las relaciones interpersonales y con la eficacia personal; la regla de *No sientas* inhibe la toma de conciencia propia y la expresión adecuada de los sentimientos. En consecuencia, estas reglas impiden la identificación de los estudiantes miembros de una familia alcohólica y el desarrollo de una intervención para ellos, pues la

¹ La *competencia personal y social* se refiere al conjunto de habilidades que una persona tiene para enfrentarse al stress y lograr una adaptación. Estas habilidades son las siguientes:

- *Habilidades de interacción social*: Son habilidades que se necesitan para establecer y mantener interacciones y relaciones interpersonales
- *Habilidades de resolución de problemás interpersonales*: Son las habilidades que se necesitan para resolver conflictos interpersonales y problemas en la vida diaria.
- *Eficacia personal*: Consiste en las percepciones propias y en los motivos intrínsecos asociados con el inicio y el mantenimiento de los esfuerzos para adaptarse a las circunstancias de la vida (Nastasi y DeZolt, 1994).

dificultad que estos estudiantes experimentan para comunicar sus intereses y preocupaciones, su desconfianza de los demás, el sentimiento que tienen de que su eficacia personal es menor, y la negación de sus propios sentimientos, pueden impedir que se reconozcan a sí mismos y que participen en programas de prevención. Las maneras de pensar y las conductas que son adaptativas dentro de la familia alcohólica pueden interferir con el desarrollo de la competencia social y personal.

Black (1997) y Nastasi y Dezolt (1994) presentan cuatro papeles y funciones que los hijos pueden adoptar en las familias alcohólicas:

1.- *El responsable*. Se le conoce también como el *héroe familiar*. Se caracteriza porque le proporciona a su familia la estructura y la consistencia de que carece. Es confiable y maduro y se responsabiliza por toda la familia. Con frecuencia es el hijo mayor. Tiene éxito en la escuela y en los deportes. Es muy autocrítico, tiene una baja autoestima y en general es solitario. Cuida a los otros sacrificando sus propias necesidades. Manipula y controla a los miembros de la familia. Se le dificulta ser espontáneo.

2.- *El que se adapta a todo*. Se le llama también *el adaptador*, o también, *el hijo perdido*. Se caracteriza porque actúa sin pensar o sin sentir, adaptándose a los demás a costa de sus propias necesidades. Muchas veces es el hijo de en medio. Trata de pedir lo menos posible para así no añadir tensión a los problemas familiares. En su conducta se muestra como alguien muy independiente. Se siente solitario y herido. Tiene una amplia vida de fantasía. Trata de actuar con flexibilidad y adaptarse a los otros a costa de sus propias necesidades. Tiene una autoestima pobre.

3.- *El que apoya y conforta a los demás*. Se le llama también *el conciliador*. Se caracteriza por ser sensible a los estados de ánimo de los demás y de estar pendiente de estos estados de ánimo. Es un buen oyente y le gusta escuchar y agradar a la gente. Por lo general es el hijo menor. Proporciona alegría y risa a la familia, distrayendo así la atención del padre o madre alcohólico(a). Es hiperactivo, temeroso, inseguro y tiene una baja autoestima.

4.- *El hijo impulsivo*. Se le llama también *el irresponsable* o *el chivo expiatorio*. Se caracteriza por llamar la atención hacia sí mismo, para así distraerla de la que se le presta al alcohólico. Es el hijo de en medio o el segundo. Con frecuencia lleva a cabo conductas delictivas. Es desafiante, violento, solitario, utiliza sustancias adictivas, incluyendo al alcohol. Posee un bajo nivel de autocontrol, una baja tolerancia a la frustración, y una baja autoestima. Presenta problemas académicos. Expresa su enojo y provoca enojo en otros. Es con frecuencia el chivo expiatorio de la familia.

Los hijos de alcohólicos, ya sean niños, adolescentes o adultos, se encuentran en riesgo de desarrollar problemas de salud mental, como la depresión, la angustia, conductas agresivas y de delincuencia, trastornos somáticos, dificultades de ajuste académico y laboral, y finalmente, alcoholismo.

Los hijos de alcohólicos, en comparación con hijos de no-alcohólicos, tienen una mayor probabilidad de tener una baja autoestima y una eficacia personal pobre, dificultad para establecer y mantener

relaciones íntimas y habilidades poco efectivas de resolución de problemas interpersonales. Todas estas variables representan componentes críticos de la capacidad de enfrentamiento de estos estudiantes. Asimismo, las familias que han sido afectadas por el alcohol tienen una menor probabilidad de proporcionarles apoyo en su medio ambiente, mediante las relaciones familiares y el ejercicio de la paternidad, y una mayor probabilidad de experimentar fuentes de tensión, como son: conflictos con la esposa/esposo, desintegración familiar y abuso físico y emocional (Nastasi y DeZolt, 1994).

1.2.1 Características específicas de los hijos de alcohólicos

Nastasi y DeZolt (1994) presentan una reseña de la investigación empírica, llevada a cabo entre 1986 y 1992, que proporciona datos clínicos sobre las características de este tipo de estudiantes. Estos estudios se han llevado a cabo fundamentalmente en los Estados Unidos.² Estos autores agrupan los datos en :

A.-Componentes de la competencia personal y social.

Eficacia personal
Resolución de problemas interpersonales.
Habilidades de interacción social

B.-Ajuste conductual, académico ocupacional y relacionado con la salud de los hijos de alcohólicos.

C.- El ambiente familiar

Como se verá a continuación:

A.-Componentes de la competencia personal y social.

Eficacia personal. Los hijos de alcohólicos, que tienen la edad de un estudiante de licenciatura (18 a 22 años) y también los de mayor edad, tienen un autoconcepto y una autoestima más baja que el resto de la población: Esto se reveló en niveles menores de una autoevaluación positiva, en niveles más altos de auto-crítica, en una gran necesidad de control interno (es decir, de las propias emociones) y en un sentido más bajo de poder personal. La investigación señala que esta población no es homogénea. Por ejemplo, el nivel mayor de autocrítica sólo se halló para las mujeres hijas de alcohólicos. Los hijos de alcohólicos, que eran universitarios y que solicitaban tratamiento reportaron niveles más bajos de autoaceptación y un sentido más bajo de poder personal en comparación con aquellos que no buscaban tratamiento y que no eran hijos de alcohólicos.

En otro estudio se sugiere que los hijos de alcohólicos en edad escolar, junto con sus padres, desestiman su competencia académica.

Resolución de problemas interpersonales. En un estudio con estudiantes universitarios, hijos de padres alcohólicos, e hijos de padres no alcohólicos, se les pidió que generaran todas las

² En esta revisión, por ser tan numerosas las fuentes que utilizan Nastasi y DeZolt (1994), sólo se hace una reseña de algunas de las investigaciones. Sin embargo, si se citan investigaciones más recientes que fueron consultadas personalmente. Después de esta revisión de la investigación en otros países, se incluirá información proveniente de México.

soluciones posibles que se les ocurrieran a ciertos problemás interpersonales y no interpersonales que se presentaban dentro de un contexto análogo. Después, las soluciones fueron evaluadas según su efectividad por evaluadores expertos. Se consideraba en este estudio que una solución efectiva era aquella que eliminaba el problema con el máximo de consecuencias personales y sociales positivas y el mínimo de consecuencias negativas de corto y largo plazo. Los resultados fueron comparados con estudiantes universitarios que no eran hijos de alcohólicos. Al responder a ciertos problemás hipotéticos específicos, en general, los sujetos hijos de alcohólicos, generaron con más frecuencia una primera soluciones efectivas, en lugar de una segunda o una tercera. Unicamente en la primera opción de solución, los hijos de alcohólicos generaron soluciones más efectivas que los hijos de padres noalcohólicos. Los hijos de alcohólicos que no eran primogénitos generaron las más eficientes primeras soluciones. Estos hallazgos sugieren que los hijos de alcohólicos pudieran poseer un repertorio de soluciones altamente efectivas, aunque estas se encuentran limitadas por el número de opciones efectivas que pueden generar en un tiempo dado. El desempeño de los hijos de alcohólicos no primogénitos puede reflejar el modelamiento de las soluciones efectivas que llevan a cabo los hermanos menores. *Este estudio también sugiere que los hijos de alcohólicos pueden basarse tan sólo en un rango restringido de soluciones altamente efectivas, lo que limita su flexibilidad de adaptación.*

Otro estudio llevado a cabo con hijos de alcohólicos y con hijos de padres no alcohólicos en edad escolar (de 5 a 17 años), incluyó mediciones de la personalidad tipo "A" (impaciencia, agresión, competencia, energía, liderazgo). El patrón conductual tipo "A" fue definido como "una lucha relativamente crónica para lograr una serie de metas pobremente definidas en el periodo más corto posible." Este patrón de conductas refleja habilidades pobres de resolución de problemás con relación a la obtención de metas y proporciona en forma indirecta una medición de resolución de problemás. Los resultados revelaron, con base en las evaluaciones de las madres, niveles más altos de impaciencia/agresión en los hijos de alcohólicos que en los de padres sobrios.

Un estudio retrospectivo de las estrategias de enfrentamiento que autoreportaron ciertos jóvenes (entre 18 y 23 años) indicaba que los hijos de alcohólicos, en comparación con los hijos de padres sobrios, tenían una mayor probabilidad de evaluar las situaciones familiares inestables de la vida real como incambiables, así como de usar estrategias de enfrentamiento centradas en la emoción. Estas estrategias consisten en pensamiento fantasioso, la búsqueda de ayuda y/o conductas de evitación (dormir, comer, fumar, o beber). En este estudio, los hijos de alcohólicos reportaron un mayor uso diferencial del enfrentamiento centrado en la emoción (intentos para alterar la propia respuesta emocional) que en el enfrentamiento centrado en el problema (los intentos para alterar la situación problemática). Los estudiantes hijos de padres sobrios no difirieron en forma significativa en su preferencia por el enfrentamiento centrado en el problema o en el centrado en la emoción. Estos resultados apoyan la noción de que los hijos de alcohólicos pueden no estar bien preparados para enfrentarse a los problemás interpersonales. *En otras palabras, tienden a utilizar estrategias indirectas, centradas en la emoción, que los ayudan a enfrentarse emocionalmente con la situación problemática sin eliminar la fuente de tensión.*

Las consecuencias de estos estudios, con relación a la resolución de los problemas interpersonales, son que los estudiantes que resuelven en forma eficaz sus problemás se encuentran mejor equipados que los hijos de alcohólicos para enfrentarse con la crisis y el cambio, para establecer y satisfacer sus metas personales y para adaptarse a las variaciones del ambiente. Estas habilidades son especialmente críticas para enfrentarse con los estresores ambientales que les son comunes a los hijos de alcohólicos y puede que éstos se encuentren débilmente equipados para enfrentarse con las situaciones problemáticas interpersonales.

Habilidades de interacción social. En un estudio en el que participaron 62 hijos de alcohólicos, de entre 6 y 16 años, se incluyó una medida de aceptación social y competencia social. Las evaluaciones de los padres indicaron habilidades sociales más pobres para los hijos de alcohólicos en comparación con la norma de la población. Los resultados sugieren que los alumnos (as) miembros de una familia alcohólica son menos competentes socialmente y menos exitosos en sus relaciones con sus compañeros que la población en general de la misma edad.

Se puede afirmar, en resumen, que la competencia personal y social de los hijos de alcohólicos, comparados con hijos de padres que no lo son, tienen, con respecto a su competencia personal y social, las siguientes características:

- Baja autoestima.
- Mayor autocrítica en las mujeres, en comparación con mujeres hijas de padres sobrios.
- Necesidad de control interno (de las emociones)
- Necesidad de control de los eventos externos.
- Sentimiento de bajo poder personal.
- Baja autoaceptación.
- Poca valoración de los logros académicos.
- Para resolver un problema, se basan en un rango restringido de soluciones, por lo que se limita su flexibilidad de adaptación.
- Evalúan las situaciones familiares de la vida real, que son inestables, como incambiables.
- Tienen niveles más altos de impaciencia y agresión en comparación con los hijos de padres sobrios.
- Tienen a utilizar estrategias de enfrentamiento que los ayudan a enfrentarse emocionalmente con la situación problemática, pero que no alteran la situación problemática y/o la fuente de tensión.
- Tienen una menor competencia social y tienen menos éxito en sus relaciones interpersonales que el resto de sus compañeros.

B.-Ajuste conductual, académico ocupacional y relacionado con la salud de los hijos de alcohólicos.

Este grupo de estudiantes adolescentes muestra las siguientes características:

- Los informes de los padres y los autoreportes muestran una prevalencia más alta de depresión, ansiedad, delincuencia, desajuste conductual, molestias somáticas y uso del alcohol y de otras drogas. Un estudio de Casas Gil (2001) efectuado en 1997 en Cádiz, España, con 108 niños y adolescentes, hijos de padres alcohólicos trató de medir el nivel de ansiedad en estos niños y jóvenes, mediante la *escala de ansiedad manifiesta para niños (CMAS)*, comparándolos con niños y adolescentes no expuestos al alcoholismo familiar. Los resultados informan de la existencia de ansiedad patológica en 37 de los niños expuestos al alcoholismo familiar, (N= 108), en comparación con tan sólo 18 del grupo control (N= 118), prácticamente *el doble*. Analizando los resultados de este estudio de acuerdo al sexo, en la población en general, la angustia patológica se da con mayor frecuencia entre las mujeres, pero para los hijos de alcohólicos, este tipo de angustia es casi la misma (16.6% para los hombres y 17.6% para las mujeres).
- Los informes de los maestros y el desempeño en pruebas estandarizadas indican más dificultades académicas de estos estudiantes en la asignatura de matemáticas que el resto de la población.
- Los índices de abandono escolar, reprobación y canalización a servicios de salud mental es más alto para los estudiantes hijos de alcohólicos.
- La investigación sobre el síndrome de alcoholismo fetal y de los efectos del alcohol en el feto, indica que los hijos de una madre alcohólica se encuentran en riesgo de padecer trastornos mentales, de aprendizaje e hiperactividad. Específicamente, tienen una probabilidad mayor (que los hijos de no-alcohólicos) de mostrar impulsividad, alejamiento social, dependencia, conducta antisocial, trastornos auditivos y del habla, coordinación motora deficiente, y dificultades cognitivas relacionadas con la memoria, la resolución de problemas y la atención.

- Los efectos a largo plazo del alcoholismo familiar sobre los hijos son muy graves. Un estudio longitudinal sobre los adolescentes varones reveló un ajuste total más pobre durante la adolescencia y una incidencia más alta de trastornos de personalidad y de dependencia al alcohol durante la adultez entre los hijos de alcohólicos en comparación con los hijos de padres no alcohólicos (el 28% recibió un diagnóstico de dependencia al alcohol).
- Los problemas específicos de ajuste durante la adolescencia para estos estudiantes predicen dificultades psiquiátricas durante la etapa adulta. Por ejemplo, los problemas escolares de conducta durante la adolescencia predicen una futura dependencia al alcohol en la adultez; los sentimientos de inadecuación durante la adolescencia predicen un trastorno de personalidad en el adulto.
- Un estudio retrospectivo de hijos adultos de alcohólicos sugiere que el uso del enfrentamiento basado en la emoción (por ejemplo, el auto-culparse) durante la adolescencia predice una tendencia hacia la depresión y hacia una baja autoestima en la adultez temprana.

C.- El ambiente familiar

La información sobre los ambientes familiares de los niños y adolescentes hijos de padres alcohólicos proviene de diversas fuentes. En primer lugar, se tienen las entrevistas estructuradas con los padres alcohólicos y sus hijos en edad escolar. Estas entrevistas revelan que el ambiente de una familia alcohólica está caracterizado por altos niveles de conflictos maritales, violencia física y emocional por parte de los padres hacia los hijos, y un funcionamiento parental más pobre, en comparación con los ambientes familiares no alcohólicos. Los padres alcohólicos, cuyos hijos se encuentran entre los 6 y 16 años, evalúan el funcionamiento de su familia como mucho más problemático que el resto de la población y un 30% reporta problemas a un nivel clínico. Se tienen después los datos de los registros de trabajo social y las entrevistas con miembros de la familia de adolescentes hijos de padres alcohólicos. Estos datos sugieren un patrón similar de estresores ambientales de la familia, caracterizado por relaciones pobres entre el padre y los hijos, violencia física, y desintegración familiar (separación o divorcio de los padres). En un estudio con 14 adolescentes entre 14 y 17 años, 7 con padre alcohólico y 7 sin padre alcohólico, que mostraban conducta antisocial, Lidberg en 1970 (citado por El-Guebaly, Nady y David R. Offord, 1977) informa que el grupo con padre alcohólico, mostró en comparación con el grupo de compañeros cuyo padre no era alcohólico, resultados en pruebas proyectivas que revelaban más ambivalencia hacia el padre o la figura de autoridad, más identificación con la madre, una autoestima más baja, y menores expectativas futuras.

En tercer lugar, se tienen los informes que en forma retrospectiva han dado los hijos de alcohólicos adultos sobre sus hogares de origen. Estos adultos, en comparación con los adultos hijos de padres no-alcohólicos, caracterizan sus sistemas familiares de origen, como menos consistentes, organizados, y cohesivos, con interacciones familiares caracterizadas por una más baja orientación intelectual, una comunicación más pobre, menor expresividad emocional y aceptación positiva, mayor conflicto, y violencia física y sexual. Por otra parte, existe un menor número de adolescentes hijos de padres alcohólicos, que viven con ambos padres, en comparación con adolescentes hijos de padres no alcohólicos. Es por esto que es más probable que estos adolescentes vivan con sólo uno de sus padres, pues sus padres se pueden haber ya separado, divorciado, o el padre o madre alcohólico puede haber fallecido por alcoholismo, o por una enfermedad agravada por el alcoholismo. Los hijos de alcohólicos también informan de un número mayor de familiares alcohólicos, además del padre o madre, en comparación con los hijos de padres no alcohólicos, lo cual sugiere que el ambiente familiar alcohólico es influenciado por una familia extensa.

En consecuencia, todos estos hallazgos sugieren, desde una perspectiva basada en el medio ambiente, que el alcoholismo familiar está influenciado tanto por la dinámica de la familia nuclear,

como por las interacciones entre ésta y la familia extensa. Además, la transmisión genética es una explicación viable para la consistencia del alcoholismo entre los parientes biológicos.

En resumen, las comparaciones empíricas de las variables ambientales familiares sugieren que las familias afectadas por el alcoholismo, en comparación con las familias que no han sido afectadas, tienen una mayor probabilidad de tener las siguientes características:

- Conflicto entre el padre y la madre.
- Conflicto entre los padres y los hijos
- Abuso físico y emocional (incluyendo el abuso sexual)
- Funcionamiento parental pobre
- Desorganización familiar
- Ruptura familiar (mediante la separación y el divorcio)
- Las interacciones familiares tienen una orientación intelectual menor.
- Expresividad emocional y aceptación positiva menor
- Una proporción mayor de estos adolescentes no viven en familias nucleares, debido al divorcio, la separación, o la muerte de uno de sus padres.)
- Existe una proporción mayor de familiares alcohólicos, en comparación con hijos de padres no alcohólicos. Esto influye el alcoholismo familiar.
- Si existe un padre y un abuelo alcohólico, el hijo adulto tendrá muchas mayores probabilidades de ser también alcohólico.
- Los padres alcohólicos apoyan en menor grado las prácticas de crianza infantil, como el apoyo a la verbalización, la expresión emocional y la evitación del castigo físico excesivo. Son también más tolerantes de la agresión en los niños y tienden a ser irresponsables e inconsiderados con la esposa.
- Las dificultades de ajuste de los hijos de alcohólicos varones en la adolescencia y la vida adulta pueden estar mediados por la calidad de las relaciones padre-hijo en la adolescencia.
- Los reportes de hijos adultos de padres alcohólicos sobre sus problemas de ajuste en la infancia (problemas de amistad, conflictos entre los ambientes del hogar y el grupo social) y en la vida adulta (baja autoestima, falta de satisfacción, auto-percepción negativa, ansiedad, depresión) dan la explicación de que estos problemas se deben más a la falta de armonía en la relación padre-hijo, que a la conducta alcohólica del padre.
- La falta de armonía familiar, como la que existe en la familia alcohólica y que se refleja en las relaciones de los padres con los hijos, aumenta el riesgo de problemas de ajuste en la infancia y en la vida adulta de los hijos de ambos sexos.

1.2.2 El riesgo de alcoholismo en adolescentes miembros de una familia alcohólica.

Chassin y cols. (1991) efectuaron un estudio para evaluar la influencia del alcoholismo parental en el consumo de alcohol y drogas en los hijos adolescentes. Los resultados muestran que el riesgo más grande se encuentra asociado con un alcoholismo parental reciente (en oposición a un alcoholismo en remisión, en el que el alcohólico ha dejado de beber y/o se encuentra en rehabilitación). Un estudio más reciente (Harter, 2000) afirma también que los adultos hijos de alcohólicos tienen un riesgo mayor de abuso de alcohol y / o drogas. Este alcoholismo parental hace que aumenten *las expectativas de poder* en los hijos adolescentes, como revela el estudio de Brown, Creamer y Stetson en 1987 (citado por Sher, 1991). En este estudio se encontró que los adolescentes hijos de padres alcohólicos tenían en forma significativa, expectativas más fuertes de que el consumo de alcohol mejorara el desempeño cognitivo y motor, en comparación con adolescentes hijos de padres no alcohólicos.

Ullman, y Orenstein (1994) tratan de explicar este fenómeno afirmando que “ *la fuerte motivación para beber que se da entre los hijos de alcohólicos, se genera en las familias en las cuales los alcohólicos tienen más poder. Esto conduce a una mayor emulación e identificación por los niños y adolescentes de estas familias que aprenden a esperar que el alcohol los ayudará a ser y sentirse poderosos*”. Por supuesto, este *poder* se refiere a la prepotencia con que actúa el alcohólico: siendo golpeador y machista en su hogar. Florenzano (1988), afirma desde la perspectiva latinoamericana algo similar a lo ya expresado: “*La imagen del padre es desvalorizada y temida a la vez, aunque concientemente es rechazada, inconcientemente sigue siendo un modelo, lo que se relaciona con la repetición del ciclo generacional : la tendencia de los hijos de alcohólicos a beber en exceso, y de las hijas, a buscar parejas alcohólicas a su vez, pudiera explicarse de este modo*”. Crespi (1997) afirma que los hijos de alcohólicos se ven obligados a fundirse con su padre o madre que es alcohólico, retrasando de esta manera su propia agenda de desarrollo. Por supuesto, este *fundirse* se refiere al proceso de identificación ya mencionado. En otro estudio, Avila (1987) cita el estudio de Rydelius en 1981, de tipo prospectivo y longitudinal de 20 años, sobre los hijos de padres alcohólicos a los que se comparó con un grupo control de sus mismas características de edad, sexo y ambiente social. Después de este periodo de seguimiento de 20 años, cuando estos hijos eran adultos, mostraban problemás de ajuste social, legales y *de abuso del alcohol y otras drogas*, con más frecuencia que los controles. Asimismo, requirieron un mayor número de tratamientos psiquiátricos, muchos de los cuales eran debidos al consumo de alcohol y otras drogas. Estas consecuencias eran independientes del nivel social donde los niños se desarrollaron. También, según Chassin y cols. (1999), el precio que se paga es la depresión (si el alcoholismo es del padre) y la ansiedad (si el alcoholismo es de la madre) en los hijos adolescentes.

1.2.3 Alcoholismo familiar y violencia: sus efectos en los hijos.

Ramírez y Uribe (1993) afirman en su ya citado estudio ciertos datos pertinentes sobre la prevalencia de la violencia familiar asociada con el alcoholismo del agresor. Encontraron en el área rural que en el 8.5% de las ocasiones en que la mujer había sido maltratada en relación con abuso de alcohol, el agresor era el padre, y en la zona urbana este porcentaje se elevaba al 11.8%. Si la agresora fué la madre, el porcentaje fué de 1.3% en la zona rural y el 3.6% en la zona urbana. Por el contrario, el porcentaje de mujeres que han maltratado por abuso del alcohol a los hijos en la zona rural fué de 14.8%, y en la zona urbana, fué de 3.8%. De aquí se puede derivar que la violencia ejercida por padres alcohólicos contra sus hijos va del 8.5 al 11.8%, cuando el agresor fue el padre, y de 3.8 a 14.8%, en la zona rural, cuando la agresora fué la madre. Lammoglia (1999, 2000, 2002) afirma que es común que todos los miembros de la familia alcohólica reciban una cantidad importante de hostigamiento verbal, sin importar que haya estado mal o bien lo que hayan hecho. Este hostigamiento puede crecer y manifestarse de pronto en violencia, dando como resultado el matroto físico o el abuso sexual. Advierte también que en cualquier momento pueden empezar las agresiones físicas o verbales y en el caso de los niños, esto los mantiene en una incertidumbre que no los deja jugar o estudiar con tranquilidad. Y entre las formas de violencia en un hogar alcohólico se encuentra también el abuso sexual. En los grupos de Alcohólicos Anónimos son comunes los testimonios donde el alcohólico en recuperación refiere cómo recibió abuso sexual de pequeño y

cómo ha cometido este abuso con alguna o alguno de sus propios hijos. Black (2000) describe la terrible situación de un hogar alcohólico donde priva la violencia. Esta violencia puede provenir de ambos miembros de la pareja, tanto del padre o madre alcohólico, como del padre o madre que no beben, o si es el caso de que ambos beban, la violencia puede provenir de ambos. Los hijos también reciben violencia cuando *son testigos presenciales de la violencia en casa*, aunque no la reciban física o verbalmente. Es decir, el niño recibe violencia tanto si es golpeado como si observa como su mamá o sus hermanos son golpeados y agredidos verbalmente. El padre alcohólico golpeador minimiza, racionaliza y culpa a los otros de su conducta. Los hijos pueden percibir el cambio de personalidad de sus padres alcohólicos cuando éstos están tomados: pueden enfurecer súbitamente o volverse cariñosos y tranquilos (en el caso de que tuvieran una personalidad fría y violenta). En los hogares donde hay alcoholismo y violencia, el agresor, movido por la culpa, hace promesas falsas, que dan esperanza pero que no son cumplidas, y la violencia se reinicia. Los miembros de la familia reaccionan ante la violencia del alcohólico con culpa y entonces racionalizan las acciones violentas e intensifican el desempeño de sus papeles, pues creen que si no hubiera sido por esto o por lo otro, el alcohólico no se hubiera tornado violento. Lo importante, piensan ellos, es adaptarse, conciliar, responsabilizarse cada vez más, cualquier cosa con tal de sobrevivir. Sin embargo, la violencia en un hogar alcohólico tiene efectos a largo plazo. Brenner (1999) los resume en tres áreas:

- Desarrollo psicológico y emocional.
- Desarrollo social.
- Desarrollo cognoscitivo y logro académico.

Desarrollo psicológico y emocional. Los niños y adolescentes que se desarrollan en un hogar violento, constantemente sienten miedo. No siempre su ambiente familiar es hostil, pero siempre es inestable y por lo tanto se tienen que mantener en constante alerta sobre lo que pueda pasar. También experimentan culpa y preocupación. Les preocupa si algo que dicen o hacen pueda provocar que sus padres tomen o que se tornen violentos; también guardan sentimientos de culpa sobre lo que ya hicieron. Aunque no los hayan agredido de palabra o de obra, tienen miedo de ser los siguientes en que les peguen o les griten. Todo esto hace que a veces no puedan dormir y tengan pesadillas. Tienen también una baja autoestima y *se alejan emocionalmente de los demás, de experimentar con ellos un contacto personal*. Los sentimientos de miedo, preocupación y culpa *no desaparecen* cuando el niño crece y deja ese hogar violento, sino que lo acompañan en la edad madura. En varios estudios se informa que los adultos sobrevivientes de abuso sexual y las mujeres que habían presenciado escenas de violencia en su infancia, tenían una frecuencia más alta de depresión que el resto de la población.

Desarrollo social. Los niños que han crecido en hogares violentos, crecen experimentando dificultades en las relaciones sociales que tratan de desarrollar. La experiencia de vivir en un constante estado de angustia, que proviene del propio hogar, deja a los niños con poca iniciativa de formar relaciones sociales cercanas, así que algunos de ellos ni siquiera saben lo que una relación cercana les puede añadir de positivo a sus vidas. Al vivir en un hogar violento, no tienen modelos que les enseñen cómo manejar el enojo, la frustración y el miedo. En su vida adulta, es muy probable que empleen las estrategias que observaron en los adultos con los que convivieron, creyendo que la violencia es una parte normal y aceptable de una relación social. Y ya que carecen de métodos alternativos para manejar su propio miedo, cuando crezcan y funden un nuevo hogar, no sólo van a permitir la violencia, sino también van a incorporarla en ese hogar. Rosenbaum y O'Leary encontraron en 1981 (citados por Brenner, 1999) que los hijos varones de las parejas en las cuales había violencia contra la esposa, tenían evidentemente un alto riesgo de convertirse ellos mismos, en la siguiente generación, en esposos golpeadores.

Desarrollo cognoscitivo y logro académico. Los hijos de familias alcohólicas, donde existe violencia, tienen un nivel académico más bajo que el de sus compañeros. Esto se debe a que se distraen fácilmente y si no cumplen con la actividad de aprendizaje, este disminuye. Asimismo, los problemas de disciplina que puedan tener se deben a que carecieron de modelos adecuados para resolver en forma exitosa los conflictos y también porque han experimentado menos apoyo de sus padres a lo largo de sus vidas. Otra razón de su bajo desempeño es que la creatividad e independencia del niño se inhibe y no se desarrolla si tiene además un padre o madre alcohólico que además es controlador. Por ejemplo, el niño (y después el adolescente) no va a participar en clase por temor a ser ridiculizado o castigado si dice algo incorrecto. Puede que también no participen en una actividad escolar por temor a perder un signo de alerta que les avise que hay conflicto. Es decir, estos niños tienen tanto temor de *provocar* una reacción violenta o *de no poderla evitar*, que mejor no participan. Esto explicaría en parte las diversas conductas que exhiben en el aula, según el tipo de papel que desempeñan. Puede haber hijos de alcohólicos muy responsables, pero con gran miedo de participar, y entonces adoptan también el papel del adaptador. Otra cosa que les pasa a estos niños y adolescentes que han sido expuestos a la violencia en sus hogares, es que con frecuencia se distraen con los recuerdos de eventos de violencia del pasado, y se sienten angustiados. Su bajo desempeño se puede explicar también por el hecho obvio, que cualquier maestro de primaria y de secundaria conoce, de que sus padres los descuidan, no los estimulan a hacer sus tareas, no se las revisan ni les ayudan a hacerlas.

Todos estos datos no se aplican por igual a todos los hijos de alcohólicos. Depende el grado de violencia familiar *junto* con el alcoholismo, lo que puede explicar en mayor o menor grado todo lo anterior.

1.2.4 Estudios mexicanos sobre las características de los hijos de alcohólicos

Existen numerosos estudios que presentan un revisión bibliográfica (Hernández, 1993; Rocha, 1996), pero que sus fuentes bibliográficas refieren a estudios y datos de Estados Unidos. Así que en esta sección, se reseñan algunos estudios hechos en México. Las investigaciones que a continuación se presentan provienen de tesis profesionales y de especialización, en psicología y medicina familiar respectivamente, e informan sobre las características de personalidad de esta población. Estos estudios se constituyen en el antecedente del apartado 1.3.1 *Estudios mexicanos sobre los efectos del alcoholismo familiar en la educación básica*, donde se exponen también otras investigaciones, desde *la mirada del profesor de educación básica*, que informan de la vida escolar de estos alumnos. Y este escenario escolar es el referente de la presente investigación.

Lazcano (1998) afirma que el 25% de admisiones hospitalarias se debe directa o indirectamente al alcoholismo, así que efectuó un estudio para cuantificar el riesgo de alcoholismo en hijos de padres alcohólicos. La investigación se realizó en el Hospital General de Zona del IMSS, en Tlaxiaco, Estado de México, con 50 hijos biológicos de pacientes ingresados a los servicios de medicina interna y cirugía debido a entidades secundarias a la ingesta crónica de bebidas alcohólicas, y con 100 controles, que eran hijos de pacientes con entidades no atribuibles al alcoholismo y sin antecedentes de alcoholismo. A los hijos de ambos grupos se les aplicaron dos cuestionarios: el *Michigan Alcoholism Screening Test (MAST)*, y el *Cuestionario Autoadministrable de Alcoholismo (CUAL)*. Los resultados muestran que la proporción de alcoholismo en los hijos de padres alcohólicos fue del 44%, en tanto que en los hijos de padres no alcohólicos fue del 18%, con lo cual se puede concluir que los adultos con antecedentes de padre biológico alcohólico tienen 3.5 veces más riesgo de padecer alcoholismo, que los adultos sin dicho antecedente.

Sosa y cols. (1976) encontraron que la actitud de los hijos hacia el padre alcohólico en recuperación era mucho más positiva que hacía el alcohólico que continuaba bebiendo. Ávila Gutiérrez (1992) continuó esta investigación con mayor profundidad y así determinar la influencia negativa del padre alcohólico en el desarrollo afectivo de sus hijos. En este estudio se llevó a cabo una investigación de

campo en la que se determinó una muestra de 187 niños, de ambos sexos, entre 7 y 12 años, distribuidos en tres grupos: grupo 1: compuesto por 68 niños, hijos de padre alcohólico en recuperación (que asiste a Alcohólicos Anónimos); grupo 2: compuesto por 51 niños hijos de padre no alcohólico; y grupo 3: 51 niños hijos de padre alcohólico activo. Los sujetos fueron obtenidos de los hijos de los miembros de diversos grupos de Alcohólicos Anónimos en el Distrito Federal. y de hijos de padres alcohólicos activos y de padres no alcohólicos cercanos al domicilio de los niños hijos de padre alcohólico en recuperación. Se les aplicaron dos instrumentos: Un *cuestionario de afectos de los hijos hacia el padre* (CAPH) y un *cuestionario para la identificación del grado de alcoholicidad en el padre*, dirigido a la madre. El CAPH, como instrumento, se contruyó pidiéndoles a algunos niños de primarias oficiales del D.F., entre 3er y 6o. grado, que enunciaran los adjetivos positivos y negativos con respecto a su papá, que recordaran.

Los resultados indican que el alcoholismo del padre, tanto activo como en recuperación, influye negativamente en el desarrollo afectivo de sus hijos, sin distinción de sexo, pues crea en ellos la formación de afectos negativos, principalmente ansiedad (96% en el padre activo y 57% en el padre en recuperación), miedo (88% en el padre activo y 50% en el padre en recuperación), incomprensión (92% en el padre activo y 40% en el padre en recuperación), falta de confianza (51% en el padre activo), angustia (88% en el padre activo), falta de protección (69% en el padre activo), rechazo / descontento hacia el padre (73% en el padre activo, 41% en el padre en recuperación), No ser queridos (54% en el padre activo y 9% en el padre en recuperación) y por lo tanto, no favorece los sentimientos de amor, tranquilidad, armonía, y equilibrio que les permitan desarrollarse y madurar afectivamente. Este trabajo es muy importante porque fue hecho con población mexicana del Distrito Federal. Analizando con más detalle los resultados, se ve que los hijos varones de padre alcohólico informan como afectos negativos los siguientes: el 100% afirma que su papá no los comprende, el 96% los pone nerviosos (angustia), al 85% les pega (violencia familiar), y un 54% no se sienten queridos por él. En cuanto a los afectos positivos, el 88% informa que su papá es alegre, el 81% que es sociable y trabajador, el 73% que quiere mucho a su papá (contra un 94% de hijos de padre alcohólico en recuperación). Estos resultados reflejan el uso de la negación en la familia alcohólica, pues a pesar de la conducta destructiva del papá, consideran que es trabajador, sociable y alegre (por eso toma), y de la profunda necesidad de cariño de los hijos por parte de su papá (lo quieren mucho, a pesar de que sientan que él no los quiere). En el caso de las mujeres hijas de padre alcohólico, los resultados muestran que en el 96% de los casos, su papá las pone nerviosas (las angustia), el 88% sienten miedo de él, en el 84% sienten que su papá no las comprende y se pelea con su mamá, y el 60% sienten que no las quiere. Las hijas de padre alcohólico en recuperación tienen porcentajes mucho menores en estos afectos: las pone nerviosas en el 66% de los casos, el 57% siente miedo hacia él, el 54% expresa que se pelea con su mamá, y que es gritón 49%, el 9% que es malo y que no las quiere. En cuanto a los afectos positivos, las hijas de padre alcohólico dicen que su papá es sociable (80%), alegre (76%), trabajador (72%), lo quieren mucho (68%). Se puede ver que los afectos positivos son mayores en los hijos. Esto revela una mayor identificación con las conductas "sociales" del alcohólico.

Los resultados muestran también que los afectos negativos en las hijas son ligeramente mayores que en los hijos, pues un 54% de hijos no se sienten queridos, pero un 73% lo quiere mucho, mientras que un 60% de hijas no se sienten queridas, pero un 68% lo quiere mucho. Es decir, la necesidad de cariño y protección es *sentida* como más importante en la hija que en el hijo. Las hijas no desean que su papá tome y se dan cuenta que su alcoholismo es lo importante, ellas pasan a segundo plano.

Otras investigaciones, realizadas en México como tesis profesionales de psicología, informan sobre el autoconcepto, y los mecanismos de defensa en los hijos de alcohólicos.

León (1988) estudió el autoconcepto de 4 grupos de adolescentes, de entre 14 y 18 años del Distrito Federal, de nivel socioeconómico bajo, con las siguientes características: grupo 1: grupo de hombres hijos de padre no alcohólico; grupo 2: grupo de mujeres hijas de padre no alcohólico, grupo 3: grupo de mujeres hijas de padre alcohólico; grupo 4: grupo de hombres hijos de padre alcohólico. Los resultados indican un autoconcepto deteriorado en los cuatro grupos, pero más en el grupo 4, de

adolescentes varones hijos de padre alcohólico, especialmente en las escalas de identidad básica, conducta, yo moral, yo físico y yo familiar, debido a la incapacidad de este grupo de integrar una imagen fuerte, que les enmarque una estructura y les brinde identidad, pues el padre alcohólico es una figura ausente o inestable. Consecuentemente, la imagen del padre alcohólico repercute más directamente sobre los adolescentes hombres, ya que ellos buscan una imagen en quien identificarse y no la encontraron. Ante esta carencia, una salida falsa es el machismo (una figura exagerada de hombre). Entonces sobreviene la violencia masculina en el hogar, como consecuencia de este machismo, según señala (Ramírez,2000). El alcoholismo es el siguiente paso.

Mattei-Gentili (1988) deseaba conocer qué mecanismos de defensa emplean los hijos de padres alcohólicos. Con este fin, seleccionó a 40 niños, de entre 7 a 10 años, de nivel socioeconómico bajo, de la delegación de Tlalpan, D.F. Dividió la muestra en dos grupos de 20 niños cada uno, con y sin padre alcohólico, y les aplicó el *Children Aperception Test* (CAT-H), que es un instrumento proyectivo de medición de la personalidad. Entre los resultados, destaca el dato de que los hijos de padre alcohólico utilizan, en un 14% más, *la represión y la negación*, que los hijos de padre no alcohólico. Es necesario recordar que la negación se usa con mucha frecuencia en la familia alcohólica. El mecanismo de defensa que muestra una diferencia mayor es *la formación reactiva*. En este mecanismo, el grupo con padre alcohólico obtuvo un porcentaje del 69%, mientras que el grupo de padre no alcohólico obtuvo un porcentaje del 31%, habiendo por lo tanto una diferencia del 38% entre uno y otro. Este mecanismo explica las conductas del hijo que asume el papel del *responsable*. Otro mecanismo usado con frecuencia es el del *aislamiento*, con una diferencia del 16%. Mediante este mecanismo, los niños resuelven sus conflictos aislándolos unos de otros, por ejemplo, los del hogar y los de la escuela. Esto es consistente con la regla de NO SENTIR, que se usa en la familia alcohólica. Los niños y adolescentes pueden tener grandes problemas en sus casa, pero (a excepción de el hijo o la hija que asume el papel del irresponsable) *los aislan* y no los transfieren a la escuela. Los hijos de alcohólicos también emplean *la regresión*, con una diferencia del 24% sobre los hijos de padre no alcohólico, y *la angustia*, con una diferencia del 14%.

1.2.5 *Los estilos de enfrentamiento en las familias alcohólicas.*

Natera (1998) afirma que las familias que enfrentan problemas de consumo de alcohol y/o drogas por alguno de sus miembros, reaccionan de diferente manera al hacer frente a esta situación. Los familiares llevan a cabo múltiples acciones de acuerdo con sus características personales, sus experiencias anteriores, y la gravedad del problema, incluso dependiendo si el consumo es de alcohol o drogas. Este conjunto de emociones conforman la manera particular de reaccionar, de responder, o de hacer frente al problema.

En consecuencia, las formas de enfrentamiento se refieren a la manera en que cada uno de los miembros de la familia responde o reacciona ante un problema de consumo de alcohol o drogas, buscando encontrar una solución y disminuir la tensión que genera una situación de esta naturaleza. Incluso el tomar la decisión de “no hacer nada” o el “evadir la situación” son formas de enfrentar. Las formas de enfrentamiento que dan mejores resultados son las que ayudan a los familiares a comprender que el abuso en sí es problema del usuario y que su interés debe centrarse en como enfrentar los efectos de su consumo excesivo en la familia. Este cambio de actitud puede ayudar al resto de la familia a aprender mejores formas de responder que aminoren la tensión en que viven. En caso contrario, es mayor la probabilidad de que desarrollen enfermedades físicas, como dolores de cabeza, problemás digestivos, entre otros. Cada estilo o forma de enfrentamiento tiene sus

ventajas y desventajas y produce una respuesta en el familiar alcohólico. Los estilos de enfrentamiento son ocho: emocional, tolerante, evitador, controlador, inactivo, confrontativo, apoyador e independiente.³

1.3 Consecuencias del alcoholismo familiar en la escuela.

Los niños y adolescentes transfieren sus papeles familiares al aula, como señalan Pitman (1990) y Powell (1994)⁴. Los cuatro papeles señalados por Black(2000) se manifiestan en la escuela de la siguiente manera:

Características	Papeles			
	Responsable	Adaptador	Conciliador	Irresponsable
Conductas en el aula	Se manifiesta sobreexigido, perfeccionista, como un adulto pequeño, es ultraresponsable, competente en las actividades escolares pero torpe socialmente.	Rendimiento escolar medio y bajo. Alejado y aislado de los demás. Creativo. Algunas veces sus compañeros lo rechazan. No habla.	-Se hace el chistoso -Se hace el payaso en la clase. -Distrae a los demás. -Busca atención. -Hiperactivo.	-Se muestra desafiante y hostil. -Busca aliarse con otros. -Le gusta desquitarse. -Le gusta culpar a los otros. -Tiene conflictos con la autoridad. -Se muestra egoísta. -Tiene problemas de disciplina.
Sentimientos subyacentes	Se siente deficiente, culpable, bajo presión, angustiado, herido.	Herido, soledad, desconfianza, enojo.	-Temor, inseguridad, sentirse herido, no comprendido, deprimido.	Sentirse herido, rechazado, aislado.
Dinámica familiar	-Su meta: Pretende obtener control y poder mediante sus logros positivos -Recompensa que recibe la familia: Estima familiar. -Respuesta de los padres y maestros: orgullo y satisfacción.	Su meta consiste en aparecer deficiente(no esperen nada de mi). La ganancia familiar consiste en que no causa problemas. Los padres y los adultos responden ignorándole y pasándole por alto.	-Su meta consiste en recibir atención. -La ganancia que la familia recibe es un descanso de la tensión familiar mediante la comicidad. -Los padres y los adultos responden con una reacción de molestia. -También controla	-Su meta consiste en obtener poder y en desquitarse. -Ganancia familiar: La atención familiar se centra en él y así se evita el enfrentar los temas de interés para la familia. -Los padres y los adultos responden con enojo, control y deseo de

³ Se puede decir que los enfrentamientos emocional, tolerante, evitador, controlador e inactivo, *son estilos de enfrentar la tensión familiar que contribuyen a perpetuar el problema*. Por el contrario, los estilos confrontativo, apoyador e independiente, son estilos *que promueven una mayor independencia y salud emocional de la familia*. Estos estilos, sus características, ventajas y desventajas, se pueden ver más ampliamente en el anexo 1.

⁴ En el anexo 3 se presenta una traducción de este documento.

			la tensión familiar y su dolor tratando de consolar a los demás.	desquitarse.
Conductas que el docente debe evitar en el aula	<ul style="list-style-type: none"> -Permitir que este tipo de estudiante monopolice las intervenciones en clase. -Permitir que continúe validando su propio valor sólo mediante sus logros. 	<ul style="list-style-type: none"> -No llamarle la atención porque siempre está quieto y callado. -Responder por él o permitir que otros alumnos lo hagan. -Criticarle. -Esperar o anticipar de él un alto desempeño. 	<ul style="list-style-type: none"> -Corregirle y llamarle la atención a cada rato. -Reírse de lo que hace. -Pasar por alto sus sentimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Desquitarse con el alumno por su mala conducta. -Establecer con él una lucha de poder. -Tomar en forma personal la conducta del alumno. -Permitir que el alumno se queje y/o se alíe con los demás.
Intervenciones en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> -Apoyarlo para que sea un adolescente y no un adulto pequeño. -Apoyarlo para que interactúe socialmente con sus compañeros. -Hacerle saber que es aceptable que algunas veces comenta errores. - Promover en él aquellos valores propios que no dependan de los logros externos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Llamarle por su nombre. -Hacer contacto con él en forma personal. -Señalarle sus fortalezas, creatividad y talento. -Animarle a hablar de sus intereses personales. -Ayudarlo a que construya una relación positiva con al menos otro estudiante en el aula. -Apoyarlo para que participe en grupos pequeños. 	<ul style="list-style-type: none"> -En el aula, colocarlo donde no reciba atención. -Darle responsabilidad. -Reforzarle cuando no busca atención. -Ayudarlo para que exprese su humor en forma adecuada -Reforzar en él la conducta responsable. -Hacer contacto visual con él en forma consistente. -Confiar en él. 	<ul style="list-style-type: none"> -Darle elecciones al alumno en lugar de ordenarle. -Manifestarle las posibles consecuencias de su conducta. -Exhortarlo a que participe en actividades extracurriculares, teniendo en cuenta esa participación. -Responderle en forma justa y no con enojo. -Apoyarlo para que asuma responsabilidades -Construir con él una relación interpersonal en la que exista la empatía.

Como consecuencia del desempeño de estos papeles en el hogar y en la escuela, los hijos de alcohólicos se esfuerzan en que nadie se entere de su situación. Algunos, como el que desempeña el papel del responsable, tratan de enfrentar el alcoholismo de su hogar, *convirtiéndose en personas controladas, que tienen mucho éxito en la escuela, pero que viven emocionalmente aisladas de otros niños y maestros. Sus problemas no se manifiestan hasta que llegan a la edad adulta* (American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 2003). Como ya se ha mencionado anteriormente, Brenner (1999) señala algunos efectos de la violencia en los niños, en su desarrollo cognoscitivo y logro escolar, efectos que se maximizan cuando se conjuntan con el alcoholismo. Pero además de sus problemas emocionales, que expresan en papeles familiares, generalizados al aula escolar, los adolescentes hijos de alcohólicos tienen también problemas de aprendizaje, en concreto,

habilidades verbales y visoespaciales más pobres que el resto de la población (Hoggard,1994; U.S. Department of Health,1991). McIntyre, en 1989 (citado por Hoggard,1994) sugería algunas estrategias de aprendizaje que se ha demostrado son útiles con niños que también tienen problemas de aprendizaje verbal. Entre las estrategias presentadas, que son de utilidad para la presente investigación, se destacan:

- Presentar el material de enseñanza mediante diversas modalidades de aprendizaje, por ejemplo, en forma auditiva, visual y kinestésica.
- Grabar el material de lectura en cassettes, de tal manera que los estudiantes puedan escuchar lo que están leyendo.
- Hacer que los estudiantes repitan, con sus propias palabras, lo aprendido.

En cuanto al aprendizaje visoespacial, los hijos de alcohólicos tienen puntuaciones significativamente más bajas en las mediciones de las habilidades de procesamiento visoespacial (Schndler,1988; citado por Hoggard,1994). Entre las manifestaciones de estas deficiencias de aprendizaje, que son una forma de disfunción del hemisferio cerebral derecho, se tienen: dificultad para decir la hora, leer mapas o seguir direcciones; *dificultad en la resolución de problemas y en el pensamiento abstracto*; perturbaciones en las operaciones matemáticas básicas y la comprensión de lectura; deficiencias en la habilidad para discriminar y manipular relaciones espaciales y numéricas: *deficiencias para aprender el significado de la acción de los demás*, y perturbaciones en *el pensamiento reflexivo*. El Departamento de Salud de los Estados Unidos afirma también que los niños y adolescentes hijos de alcohólicos tienen una dificultad mayor con el razonamiento conceptual y abstracto, pues con frecuencia requieren en el aula de instrucciones muy concretas y explícitas (U.S. Department of Health, 1991) De acuerdo a Silverman(1989, citado por Hoggard, 1994), los niños con deficiencia en las habilidades visoespaciales, recuerdan lo que han oído, pero con frecuencia tienen problemas para comprender lo que han leído. Entre las estrategias diseñadas para desarrollar las habilidades visoespaciales, se tienen:

- Pedirle a los estudiantes que digan en voz alta lo que piensan de la lectura.
- Para reforzar las áreas donde hay dificultades con la comprensión lectora, el maestro se puede apoyar con pláticas, hacer que los alumnos escuchen grabaciones, y conducir debates en clase sobre el tema.

Estas estrategias, junto con algunos elementos de los programas de intervención que informa la bibliografía del área, y que se exponen en otro apartado⁵, se constituyeron en los antecedentes para la construcción del programa de intervención propuesto en esta investigación.⁶

1.3.1 Estudios mexicanos sobre los efectos del alcoholismo familiar en la

⁵ En el apartado 1.3.5 *Programas escolares de intervención para alumnos miembros de una familia alcohólica*

⁶ Las consecuencias prácticas para el programa de intervención propuesto son que estos estudiantes tienen dificultades con la comprensión lectora del material de enseñanza, por lo que hay que considerar tanto el contenido, que está dirigido a sus problemas emocionales, como la forma de presentarles la información, forma que debe adaptarse a sus deficiencias cognitivas. Esto se comprobó en la fase piloto de esta investigación, en la que se vio su baja comprensión lectora. Ya en la 2a. fase, de aplicación del programa, se trató de que recibieran la información por diversos canales sensoriales. De esta manera, en la primera etapa de las diversas sesiones del taller de lectura (que más adelante se explicará con mayor detalle) el conductor leía en voz alta el episodio correspondiente, *para que ellos pudieran escuchar al mismo tiempo lo que estaban leyendo en silencio*. En la segunda etapa de la sesión, los alumnos actuaban lo leído para que sus compañeros *pudieran ver, además de escuchar*. En la tercera etapa, los alumnos producían su reflexión, ayudados por una forma de composición guiada, *con frases al inicio que los guiaban sobre lo que se esperaba que hicieran*. De esta manera se les estaba apoyando en su proceso reflexivo, área en la cual tienen deficiencias.

educación básica.

Los maestros de educación preescolar y primaria, debido a que tienen un contacto más prolongado con sus alumnos, son los primeros en percatarse del problema de la influencia del alcoholismo familiar en el aula. La bibliografía del área informa de tres documentos -tesis profesionales- que abordan el problema desde la educación primaria. Es muy interesante, cómo estos maestros que, además de detectar el problema en su práctica docente, *revelan las actitudes que el docente debe adoptar hacia el problema*. Estas actitudes reflejan parte de la práctica magisterial de la provincia de México, en donde el maestro es una figura reconocida y respetada en su comunidad, que colabora en la educación de los niños, y que considera que la escuela es como una segunda familia para ellos. Esta conciencia de su función social en su comunidad, es la que permite una actitud interesada, sensible, afectuosa, y humana con los alumnos, especialmente con los niños cuyo padre es alcohólico.

Flores (1993) informa de algunas características de estos niños en el aula, en concreto de una escuela primaria oficial de Tepecoacuilco, Estado de Guerrero, de cómo debe tratarlos el maestro y cómo también debe éste tratar a los padres, especialmente a las madres, que son las que por lo general acuden a la escuela por informes de sus hijos. En lo personal, su trabajo me conmovió. Me di cuenta cómo la indiferencia, el “no meterse”, el limitarse a lo escolar, del maestro de educación primaria y secundaria, con respecto a los niños y jóvenes miembros de una familia alcohólica, son acciones incorrectas, pues la omisión y la indiferencia también produce daño. Y esta maestra de un alejado municipio de México, con pobreza y pocos recursos, como suele suceder en la escuela oficial, pero con algo de mucho mayor valor que todos los conocimientos y recursos: sus virtudes y creencias personales y magisteriales, puede darles a algunos de sus alumnos, niños hijos de campesinos alcohólicos, lo que las escuelas ricas de las grandes capitales les falta, a pesar de tener instalaciones bien provistas, personal docente, orientadoras y psicoterapeutas con posgrados: vocación por el magisterio y amor por sus alumnos, los niños y jóvenes que pasan por sus manos.

Este estudio es muy importante para la presente investigación. Desconociendo la propuesta de Powell (1991,1994), la autora llega a conclusiones semejantes, basándose en un medio escolar de algún modo similar en el que se realizó la presente investigación. Sus observaciones se presentan en tres grupos:

- Problemas en el aula de niños hijos de padre alcohólico.
- Observaciones sobre la conducta de los padres de estos niños.
- El tipo y calidad de relación educativa que el maestro debe mantener con sus alumnos, especialmente si provienen de un hogar alcohólico, y con los padres de éstos.

Como se verá a continuación:

A.- Problemas en el aula de niños hijos de padre alcohólico.

- Presentan mala conducta
- Se les hacen difíciles las tareas y se sienten frustrados por no poder remediar la situación. A veces no cumplen con las tareas porque no tienen cuaderno o lápiz.
- Lloran mucho. Sus compañeros no los entienden, ni comprenden su actitud. Se burlan de ellos y les ponen apodosos que los lastiman y los hacen sentir los seres mas despreciables.

- Se dan cuenta que su forma de vida es diferente de la de los demás del grupo, cuando empiezan a visitar los hogares de sus amigos, porque los padres no viven con el vaso en la mano, ni se gritan todo el tiempo. Sienten vergüenza al ver cómo sus padres de tambalean y es por eso que nunca invitan amigos a casa.
- Otros niños son muy rebeldes contra todo tipo de autoridad. Muchas veces usan en la escuela el vocabulario que usan en su hogar, con ofensas y palabras vulgares.
- Buscan la forma de ganar amigos con impresiones, pero cuantas más historietas falsas cuentan, menos amigos sinceros encuentran.
- Parece que no disfrutan de su niñez y siempre están futurizando para ser diferentes y tener amigos.
- Algunos de estos alumnos faltan mucho a la escuela, no entran, se van a algún otro lugar, con otros niños del mismo problema y engañan a sus padres. A los maestros les dicen que estuvieron enfermos.
- Cuando tienen problemas en la escuela, los padres los castigan y los trauman diciéndoles que en la vida no servirán para nada.
- Sus padres no cooperan en la escuela, no compran los materiales escolares.
- Casi nunca llevan dinero a la escuela, para gastar o comprar algo.
- Pierden el interés por las actividades escolares, se aíslan de sus demás compañeritos, les da miedo y vergüenza participar en el grupo, no saben comunicarse con sus maestros.
- Casi siempre están con el temor de que si participan en clase van a quedar en ridículo, no saben cómo pedir ayuda cuando tienen dudas respecto a algún tema.
- No son responsables con sus tareas, siempre encuentran pretextos para justificarse.
- No son críticos, reflexivos ni participativos.
- Casi todos los padres de estos niños no son responsables con sus hijos, no les revisan diariamente las tareas que llevan a casa. El niño no pone mucho interés pues no tiene el apoyo en su hogar.
- Mienten a sus compañeros de escuela.

B.- Observaciones sobre la conducta de los padres de estos niños.

- El respeto que los hijos deben tener a sus padres, se pierde porque a los padres alcohólicos casi nunca los ven sobrios; a las madres, porque siempre están hablando mal de los esposos y cuando éstos se encuentran sobrios, los tratan bien; con estas situaciones que con frecuencia se presentan, los hijos se vuelven mentirosos con sus padres. El vocabulario es igual al de sus padres y cuando éstos escuchan hablar mal a sus hijos, los reprenden con violencia y los castigan muchas veces con golpes...*El maestro tiene una misión muy grande que cumplir, que es la de guiar a sus alumnos provenientes de hogares de alcohólicos para encaminarlos sobre el bien, aplicando estrategias que los saquen del fango en que están inmersos.*

- Algunos alcohólicos, cuando están ebrios, son muy cariñosos con sus hijos, y cuando están sobrios, son estrictos, enojones y los maltratan. La mayoría presentan conducta agresiva con sus hijos, que al verlo llegar a sus hogares se esconden en el último rincón de su casa, sintiendo pánico al ver a su padre en ese estado. La madre provoca al esposo, insultándolo, corriéndolo del hogar, hablándole con palabras horribles, éste responde al estímulo, agrediendo tanto a la esposa como a los hijos. *El maestro debe platicar con las señoras sobre este problema, orientándolas en relación a la comunicación que deben establecer con el esposo, los hijos y los miembros que integran la familia.*

C.- El tipo y calidad de relación educativa que el maestro debe mantener con sus alumnos, especialmente si provienen de un hogar alcohólico, y con los padres de éstos.

- El maestro debe establecer y fomentar las relaciones humanas entre el hogar y la escuela. En este sentido, debe explicar a las madres, que tienen su esposo alcohólico, que ellos están enfermos y que lo más probable es que los padres de éstos así fueron también...
- Los maestros y los padres son, para los niños, personas que significan mucho en sus vidas, por lo que deben actuar con ellos como buenos amigos; estar siempre en las buenas y en las malas...
- El maestro debe proporcionar, a los padres que tengan el problema del alcoholismo, libros de alcohólicos anónimos para los padres, de Al-Anon para las madres y de Alateen para los hijos...
- Es muy importante que el maestro *conozca a sus alumnos*, con los que trabaja. Es él que debe buscar la forma de relacionarse con ellos... *Comprende* los problemas que cada uno de los alumnos tiene en sus hogares, *y por medio de sus enseñanzas, los prepara para tener una vida útil para ellos y para su patria...* Cuando el maestro actúa de esta forma, posibilita el aprendizaje más rápido.
- El maestro debe buscar que las relaciones con estos niños sean llevaderas, para que por lo menos en la escuela, estos niños conozcan un poco de la felicidad que tanto les hace falta.
- El maestro, si tiene buena disposición, puede adquirir libros, asistir a conferencias sobre el tema del alcoholismo, *y adquirir habilidades que le darán la clave para ayudar a estos alumnos.*
- Si en su hogar el niño no conoce la palabra cariño, *que el maestro se la enseñe en todos los momentos que esté en el aula y fuera de ella*, ya que la labor del maestro debe estar en todas partes presente.
- A menudo estos niños sienten la necesidad de contarle sus problemas a alguien; muchas veces se los cuentan a los compañeritos de banca, pero los secretos que ellos confían se divulgan en todo el salón. *El maestro debe platicar en el momento preciso y no contar a nadie los problemas de sus alumnos.*
- La niñez sólo se vive una vez. Los maestros deben querer a sus alumnos como si fueran sus propios hijos.⁷

⁷ Se entiende el *debe*, no en un sentido de obligatoriedad moral, sino como un consejo, una exhortación que se hace a los

- El maestro enseña con el *ejemplo*.
- Todas las soluciones que el maestro dé a los problemas, representarán para él una satisfacción y además se estará conduciendo con una verdadera ética profesional, que traerá para él un crecimiento espiritual y dejará huella como *un verdadero apóstol de la educación*.

Como se puede observar, muchas de las conductas, pensamientos y sentimientos de estos niños, como los presenta este estudio, corresponden a lo que informa la bibliografía extranjera. Lo más importante del trabajo es que subraya que es parte del trabajo docente que el maestro se interese profundamente por estos alumnos, que los escuche, que les de el cariño y el ejemplo de que carecen en sus hogares, y que trate, por lo menos en la escuela, *“de que conozcan un poco la felicidad que tanto les hace falta”*.

Ballinas(1994) también detectó la incidencia del alcoholismo del padre entre sus alumnos. Este autor realizó un estudio, encaminado a la elaboración de una propuesta pedagógica que se convirtiera en parte de una solución a este problema. Su estudio lo llevó a cabo en una escuela primaria oficial perteneciente a Jonuta, Estado de Tabasco. Ballinas observó en su labor docente frente a un grupo del quinto grado, gran incidencia de deserción escolar, ausentismo, falta de útiles escolares, agresión entre los propios alumnos, alimentación muy pobre, excesiva timidez con el maestro e irresponsabilidad en sus tareas escolares. Este grupo estaba compuesto de 29 alumnos, 18 hombres y 11 mujeres. De estos 29 alumnos, según investigaciones posteriores del autor, 23 provenían de un hogar alcohólico. Es decir, prácticamente 8 de cada 10 niños tenían un padre alcohólico. Lo que hizo entonces Ballinas fué diseñar y aplicar una intervención escolar dirigida tanto a sus alumnos cuyo padre era alcohólico, como a los propios padres, con el fin de prevenir el futuro alcoholismo de los niños y concientizar a los padres para que controlaran su manera de beber y / o ingresaran a un grupo de Alcohólicos Anónimos. Algo muy importante de la filosofía de su propuesta es que considera que *la responsabilidad de la educación es tanto de los maestros como de los padres*. Su propuesta abarcaba tanto a sus alumnos como a los padres de familia, y consistía en las siguientes actividades, *enmarcadas dentro de la asignatura de Ciencias Naturales, bajo el tema “El cuerpo humano y la salud”*:

- Que los alumnos fueran a observar a los borrachos del pueblo y después en clase los compararan con una persona no alcohólica.
- Que analizaran la conducta de sus padres y otras personas, para que en clase analizaran sus conductas, las enfermedades que causa, los problemas sociales, y los problemas a los hijos, y el despilfarro de dinero (este último aspecto es muy importante dada la pobreza de estas familias).
- Que los alumnos, aplicando lo que habían aprendido por la observación, la adquisición de información sobre los efectos del alcoholismo, y la reflexión, *platicaran con sus padres* para que estos controlaran su manera de bebe.

Al mismo tiempo, se llevaron a cabo cinco reuniones con los padres de familia, con el fin de lograr su cooperación en este programa:

- En la primera junta, se les informó del *retraso escolar de sus hijos* y se vinculó este hecho con el alcoholismo en la familia. El maestro les pidió su apoyo a los padres para que sus hijos hicieran bien sus tareas.
- En la siguiente reunión se platicó *con cada uno de los padres* para explicarles los daños que el alcoholismo les causa a los hijos y a la salud del alcohólico.

- En la tercera, cuarta y quinta junta se volvió a reunir a los padres, en forma colectiva e individual, para invitarlos a reflexionar y continuar dándoles información sobre el daño del alcoholismo en la familia y que es *muy importante el diálogo constante entre padres y maestros con el fin de buscar juntos soluciones a los problemas de los alumnos.*

El programa finalizó con la asistencia de los alumnos a dos pláticas. La primera, sobre los efectos del alcoholismo, la impartió un médico en la propia escuela. La segunda fue en el local de un grupo de A.A. "24 horas" y fue sobre el logro de la sobriedad. Ballinas afirma que como logro de este programa escolar, 20 padres (de los 23 que eran alcohólicos) informan haber controlado su manera de beber.

Este estudio se puede considerar como un programa escolar, a nivel primaria, para los alumnos miembros de una familia alcohólica, y se fundamenta en parte en la estrategia de "escuela para padres". Posteriormente, al revisar los programas escolares disponibles, se volverá a retomar este estudio. Lo que es muy rescatable, es que resalta el liderazgo que debe tener el maestro en su comunidad. Es notable cómo el autor vincula un contenido escolar con la realidad de sus alumnos, haciendo el aprendizaje de este contenido algo importante y significativo para ellos. En otras palabras, como *integra* lo racional con lo emocional. También se ve como aprovecha una actividad escolar, como es la *junta con los padres de familia*, que se lleva a cabo cada mes en las escuelas oficiales, cuando es la entrega de boletas, para educar a los padres y así, *conjuntamente con ellos*, resolver la causa del bajo rendimiento escolar: el alcoholismo familiar.

Gerónimo y cols. (1996), informan también, mediante una investigación documental realizada en Yucatán, daños parecidos a los ya mencionados. Entre los principales problemas que causa el alcoholismo familiar en los hijos se encuentra la inasistencia, el ausentismo, el bajo rendimiento, el desfase escolar con respecto a sus demás compañeros, atraso acumulado, sumisión y pasividad excesivas, reprobación y deserción.

1.3.2 Razones por las que la escuela debe apoyar a los alumnos miembros de una familia alcohólica.

Woodside, en 1983 (citado por Knight, 1992) afirma que de cada 25 alumnos de un grupo escolar, 4 a 6 son hijos de padres alcohólicos. Es decir, del 16 al 24% del total. En la presente investigación, como se verá más adelante, un promedio del 22.5% de alumnos de la escuela secundaria, de un grupo de 50, tienen o tuvieron al padre o a la madre con problemas de alcoholismo.⁸ Tomando en cuenta esta alta prevalencia de hijos de alcohólicos en el aula, la escuela es el lugar lógico y natural para identificar a un alumno miembro de una familia alcohólica (Knight, 1992; Black, 2000). Brenner (1999), afirma lo mismo para los alumnos que reciben alguna forma de violencia y como bien se sabe, en un hogar alcohólico *hay violencia*, pues aunque no haya golpes o groserías o abuso sexual, el convivir en un hogar donde hay miedo, vergüenza, culpa, etc. y *nadie habla de eso*, es ya *violento*.

Daniel Goleman (2000), en su éxito editorial *La inteligencia emocional*, analiza la importancia de nuestras emociones en la vida diaria y presenta numerosa evidencia empírica de sus afirmaciones.⁹ Con relación al papel que juegan las escuelas en la alfabetización emocional, Goleman afirma:

⁸ Además, según los datos de la presente investigación, un promedio del 16.8% de alumnos tienen otro familiar, *viviendo con ellos*, que es alcohólico. Es el caso del hermano, del abuelo, o del tío. Si se suman los porcentajes de las familias extensas (16.8%) y de las familias nucleares (22.5%), se arroja un promedio del 39.3% de alumnos con un familiar alcohólico en sus hogares.

⁹ Su enfoque se diferencia de la pedagogía integradora, que se verá en el siguiente capítulo en que considera *por separado*

"Es creciente el número de niños y adolescentes que *no reciben en su familia el apoyo y la seguridad que necesitan en su vida*. Entonces, la escuela se convierte en el único lugar al que puede recurrir la comunidad que necesita atender las deficiencias emocionales y sociales de los niños y adolescentes. Ya que todos ellos asisten a la escuela, ésta se convierte en el espacio idóneo para alfabetizarlos emocionalmente, ya que en ningún otro lugar podrían recibir este tipo de educación. Por lo tanto, la alfabetización emocional implica un aumento en los fines y funciones escolares, pues muchas familias no educan en este aspecto a sus hijos. Esta nueva actividad escolar le pide a los maestros que vayan más allá de su misión tradicional.

La forma en que un maestro lleva su clase, es en sí misma, un modelo emocional. *Cada vez que un maestro le responde a un alumno, hay otros veinte o treinta que aprenden una lección.*

Esta ampliación de los fines y las funciones de la escuela significa un retorno al papel clásico de la educación. Bajo este nuevo modelo, *es aconsejable la coordinación entre las actividades escolares y la vida en el hogar*" (Goleman, 2000, pp.:321-322; versión libre de Carlos Compton).

Como vemos, lo que haga un maestro frente a su grupo, *o lo que deje de hacer*, influye en la educación emocional de sus alumnos. Este autor, ampliamente conocido en la actualidad, rescata la función del espacio escolar como el medio idóneo para educar integralmente al alumno que carece de tal educación en su hogar, en forma similar a lo dicho por Brenner (1999). Aconseja también, y esto es muy importante, la coordinación entre la vida en el aula y la vida en la casa, en concordancia con lo aconsejado por Powell (1994).

Seguidamente se presentan las razones a favor, la respuesta a las razones en contra, y finalmente, la importancia de establecer una relación de afecto y confianza con ellos.

Existen argumentos a favor de que la escuela apoye a estos alumnos, y existen también razones en contra. A continuación se presentan los argumentos a favor, y se da respuesta a las razones en contra.

Argumentos a favor de que la escuela apoye a estos alumnos

Knight (1992) señala cuatro razones:

A.- Los alumnos de educación preescolar y básica (primaria y secundaria) pasan más tiempo en la escuela que en cualquier otro lugar. Por lo tanto, una forma de identificar y apoyar a esta población, es mediante la escuela.¹⁰

B.- El alcoholismo de los padres afecta a cada niño y adolescente en forma diferente y también a cada quien les causa reacciones distintas. Por lo común, esta enfermedad de la familia influye en el desempeño escolar de los hijos. En efecto, el alcoholismo familiar interfiere en su aprendizaje, influye en sus relaciones interpersonales, su conducta y disciplina escolar, y en su desempeño en general, aunque puede que los maestros no reconozcan estos problemas con facilidad.

al componente emocional, y no en forma integrada con el resto de los componentes de la persona.

¹⁰ Ciertamente, pasan más horas frente a la televisión, el internet (en caso de que lo tengan) o con juegos electrónicos, pero estas actividades no ocurren en un espacio interactivo humano como es la escuela, espacio social que tiene fines y actividades precisas con relación al alumno. En este sentido, aunque *en promedio*, los niños y adolescentes pasen más tiempo del día en actividades distintas de las escolares, la escuela es la institución social donde pasan más tiempo en un espacio que tiene como fin su educación de acuerdo a criterios racionales.

C.-A la mayoría de los hijos de alcohólicos que son menores de edad, les es difícil encontrar dónde los puedan orientar y apoyar sobre el alcoholismo de sus hogares, particularmente debido a que con frecuencia sus padres no pueden ver por ellos ni les interesa apoyarlos en ese sentido. Su alternativa sería ALATEEN¹¹, pero por la experiencia de la presente investigación, su asistencia a un grupo tal, está condicionada a que un familiar adulto *ya vaya* a un grupo de A.A. Además, los adolescentes no realizan sus actividades *solos*, siempre se acompañan de amigos para todo. Además, está el problema de los permisos para ir (tal vez vayan a pensar los padres que es mentira y que tal permiso es un pretexto para ir quién sabe a dónde) y de los pasajes para su transporte.

D.- Si se les identifica y se les apoya tempranamente, es más fácil que no caigan en el alcoholismo. Además, pueden evitar otros problemas emocionales en su vida adulta, como la informa la bibliografía sobre los hijos adultos de alcohólicos.

Argumentos en contra de que la escuela apoye a los alumnos miembros de una familia alcohólica.

La fuente de los argumentos que a continuación se presentan es en parte Brenner (1999), en cuanto a los dos primeros, a saber: excesiva carga de trabajo y trato igualitario a los alumnos (junto también con los maestros de la secundaria donde se realizó la investigación), y el resto es producto de las diversas *opiniones posibles* que los maestros de secundaria, orientadores y personal directivo pudieran tener con relación a la posibilidad de que el maestro de asignatura, previa identificación de los alumnos miembros de una familia alcohólica, los apoyara en la medida de lo posible. Hubo un caso, ejemplificado en el argumento de “la escuela no debe abarcar las funciones de la familia”, en que sí me tocó escucharlo de una maestra (curiosamente impartía la asignatura de *formación cívica y ética*, la más relacionada con el contenido del Taller). Aunque Brenner argumentaba en relación a las actitudes de omisión e indiferencia con que la escuela reacciona ante algunos de sus alumnos, que son niños *en crisis* por la violencia en sus hogares, sus razones también son válidas para los alumnos hijos de padres alcohólicos, que *también la reciben* además de estar expuestos al alcoholismo en sus hogares.

Estos argumentos son:

A.- *La sobrecarga de trabajo.*

B.- El personal docente debe tratar a los alumnos *por igual*.

C.- La escuela no debe abarcar las funciones de la familia.

D.- *Esta fuera de la competencia de la escuela.*

Enseguida se revisan cada uno de ellos:

A.- La sobrecarga de trabajo

¹¹ ALATEEN, es el grupo de Alcohólicos Anónimos, destinado a atender a los hijos, de distintas edades, de padres alcohólicos. Admite también a personas que hayan sido afectadas por un enfermo alcohólico en su calidad de familiares, amigos, o bajo cualquier otra relación cercana.

Se dice que el personal docente de la escuela secundaria (orientadores y maestros de asignatura)¹² tienen *demasiados alumnos* y no pueden personalizar a cada uno de ellos. Brenner (1999), aunque desde la perspectiva de los efectos de la violencia familiar en la escuela, argumenta por qué la escuela debe de intervenir con niños y adolescentes con necesidades especiales, ya sea por ser víctimas de la violencia, o por ser hijos de padres alcohólicos. No hace mucho tiempo, dice Brenner, las circunstancias personales o familiares de los alumnos se salían del campo de acción escolar y aún del interés de la escuela, a pesar del alto número de alumnos con necesidades especiales.¹³ Después, la escuela *comenzó a interesarse* por ciertas situaciones familiares de los alumnos, y lo que hizo fué contratar a orientadores escolares. Tal vez algo similar a lo que hizo Luis Herrera y Montes en México, cuando en 1954 se crea, bajo su dirección, la Oficina de Orientación Vocacional del Departamento Técnico de la Dirección General de Segunda Enseñanza de la S.E.P. (Meuly, 2000). Sin embargo, es impráctico en la actualidad *sólo* responsabilizar al orientador por éstos alumnos. Los orientadores tienen una excesiva cantidad de alumnos por atender, y esto se pudo constatar en la secundaria donde se hizo la investigación, donde una orientadora era la responsable de todo el turno matutino, con más de *600 alumnos* en los tres grados. A pesar de esto, los maestros de asignatura de esta secundaria, como se pudo constatar en esta investigación, afirmaban que los alumnos con problemas familiares deben canalizarse con la orientadora. Decían que estos alumnos necesitan que los manden con el psicólogo, o que es necesario que sus padres los vigilen y estén al pendiente de ellos o que sean más estrictos con ellos (aunque la realidad es que no puedan hacerlo) y que por lo tanto no se pueden hacer responsables (pues ya mandaron llamar a los padres, ya los mandaron con la orientadora, pues el alumno no cumple o no hace su trabajo, tiene problemas de disciplina, etc.). En las juntas de evaluación de la secundaria se mencionaba a algunos de los alumnos con varias materias reprobadas, candidatos a recurrar el año..., suspendidos o expulsados por problemas de indisciplina. Es probable que algunos de ellos no se vuelvan a inscribir en esa secundaria, como si los padres pensarán que la culpa la tienen los maestros, y otros deciden ya no regresar y no terminan su ciclo de formación en la escuela secundaria, para "ponerse a trabajar". Lo triste del caso, es que muchos de estos alumnos, como se pudo constatar, provienen de un hogar alcohólico.

Este es una primera razón que dan los maestros de secundaria para no atender personalmente a los alumnos: *la sobrecarga de trabajo*. Es cierto que el magisterio

¹² El Orientador está contemplado dentro del diagrama de puestos de la escuela secundaria oficial como parte de los *Servicios de Asistencia Educativa*, junto con el médico escolar, el trabajador social y el prefecto. Los profesores de asignatura forman parte de *Los Servicios Docentes*. Sin embargo, ya en la práctica, muchos orientadores tienen horas de enseñanza frente a grupo, impartiendo la asignatura de *Formación Cívica y Ética*, además de sus horas como orientadores, así que *sí son vistos* como docentes por los alumnos (Meuly, 2000). En la secundaria donde se realizó esta investigación, la orientadora no tenía horas frente a grupo y los alumnos se referían a ella como "Caro" (seudónimo), pero no como "*la maestra Caro*". Al conductor del taller sí lo llegaron a identificar como docente ("maestro") debido a las pláticas de introducción sobre el alcoholismo que se dieron en todos los grupos, y después, por el propio Taller, diseñado como una actividad escolar dentro de la permanencia de los alumnos dentro de la escuela.

¹³ En los Estados Unidos, pero presumiblemente también en México.

puede ser muy agotador y que el meterse con los problemas personales de los alumnos puede ser algo superior a lo que un maestro puede tolerar, según lo expresan algunos maestros. Esto es cierto más en la escuela primaria que en la escuela secundaria. En la escuela primaria, el maestro está frente a su grupo, de cuatro a cinco horas diarias, lo que le permite conocerlos mejor e interactuar con ellos, como fué el caso de Flores (1993) y de Ballinas(1994). El caso de la escuela secundaria es distinto. Pretende dar una formación enciclopédica con muchas materias, por especialistas en la materia que tienen una formación normalista o universitaria. Se enfatiza más en este nivel la disciplina que en el nivel anterior, de la escuela primaria, o de la disciplina exigida en el nivel siguiente, el de la educación media superior, en detrimento muy importante del vínculo educativo entre el maestro y sus alumnos. Un maestro puede tener hasta 200 o 300 alumnos distintos en cada ciclo escolar, sobre todo los de asignaturas como física y matemáticas, y otras seriadas, o los que han acumulado, por su antigüedad, varias plazas y llegan a tener más de 25 horas de trabajo efectivo frente a grupo. Sería aconsejable mejor la creación de plazas de tiempo completo, con tiempo incluido para la preparación de clases, la atención a padres de familia, y las *tutorías*, o atención personalizada a los alumnos de un grupo del cual fueran asesores.

A pesar de esta realidad de la escuela secundaria, los orientadores, *trabajando conjuntamente con los maestros*, deben apoyar a estos alumnos. Y como son tantos, una opción es la conducción de talleres, como fue el caso de esta investigación. Sin embargo, el apoyo a estos adolescentes es *mayor* cuando algunos maestros de asignatura, *humanos*, en forma voluntaria, los escuchan y alientan en el aula. Además, ya identificados, el asesor puede platicar informalmente con los padres, cuando éstos se presenten en la entrega de boletas, vinculando el aprovechamiento y conducta de sus hijos con los problemas que estos tienen en su hogar, que es el alcoholismo familiar, como lo hacia Ballinas(1994) y seguramente muchos maestros comprometidos con su profesión.

Brenner(1999) continúa diciendo que muchos adultos sobrevivientes de violencia familiar (y de alcoholismo) veían retrospectivamente a la escuela como un lugar de descanso, y a sus maestros favoritos como sus modelos. También afirman que los maestros están en la posición de ser los agentes educativos que mejor pueden actuar en defensa de los alumnos que sufren por problemas familiares, proporcionándoles un apoyo muy grande. Esto es consistente con la postura de Flores(1993) y de Ballinas(1994).

B.- El personal docente debe tratar a los alumnos por igual.

Otros maestros pueden creer (falsamente) que lo que deben hacer por un estudiante en crisis (alcoholismo y violencia familiar) es *lo mismo* que por un estudiante sin problemas. Esta, desgraciadamente, es la actitud de muchos maestros y orientadores que se limitan a regañar a los alumnos y a sus padres. La

National Association for the Education of Young Children,¹⁴ en 1998 (citado por Brenner,1999) afirmaba que un maestro debe trabajar para desarrollar las habilidades de sus alumnos (seguramente preescolares, pero esto también se aplica a los adolescentes) en todas las áreas de desarrollo: física, social, psicológica, emocional y cognoscitiva. Un alumno en crisis, sufre los efectos de sus problemas en varias áreas de desarrollo, como ya se ha visto con los hijos de alcohólicos, que tienen tanto problemas emocionales y sociales, como también cognoscitivos, lo que interfiere con su aprendizaje. Esta asociación también resalta la importancia de que se ayude a los niños pequeños (y adolescentes) en crisis a que puedan darle un nombre a sus sentimientos para que así puedan comprender y debatir las cosas con las que se están tratando de enfrentar. El programa escolar de intervención que se propone en esta investigación (que se detalla más adelante) incluye, como recurso, el uso de *un termómetro de sentimientos* (tomado de Nastasi y Dezolt,1994) para apoyar esta importante tarea.

Ciertamente, los maestros y los orientadores no son psicoterapeutas, y no es esta la función de la escuela, pero si pueden ayudar a sus alumnos a madurar y superar los obstáculos en su vida. Gootman, en 1996 (citado por Brenner,1999) afirma que la confianza en el alumno (algo que retoma la pedagogía holista, como se verá más tarde), la empatía (elemento sin duda tomado de la educación centrada en el alumno de Carl Rogers) y la paciencia, elemento con el que Powell (1994) coincide también, son cosas que no sobrecargan de trabajo a un maestro o a un orientador y son los factores más importantes para apoyar a un alumno en crisis. Yo añadiría que a esta receta le falta su ingrediente principal: el cariño y amor verdadero que todo maestro u orientador debe sentir por los niños y jóvenes. San Juan Bosco (1995), que pasó más de 30 años entre adolescentes de entre 12 y 16 años, de edades similares a los alumnos que participaron en este programa, y que llevó a varios a la santidad, como Santo Domingo Savio, decía en *El sistema preventivo en la educación de la juventud*: "...conquistado el corazón del discípulo, el educador puede ejercer sobre él gran influencia y avisarle, aconsejarle y corregirle..." Y en la *Carta sobre el espíritu de la familia*, afirma: "...que los jóvenes no sean solamente amados, sino que se den cuenta de que se les ama...que sean amados en las cosas que a ellos les agradan....pues el que quiere ser amado es menester que demuestre que ama. Jesucristo se hizo pequeño con los pequeños..."

C.- La escuela no debe abarcar las funciones de la familia.

Dicen los maestros y los orientadores que el apoyo a estos alumnos no forma parte de sus funciones ni de su trabajo y que en consecuencia, en eso no se les va a evaluar. Además, argumentan, *que la familia es la familia y que la escuela es la escuela*. Dicen finalmente que si los alumnos tienen problemas de alcoholismo familiar en sus casas, que vayan a un grupo de ALATEEN. El hecho de que la escuela si colabora con la familia, apoyándola o supliendo sus carencias, se puede

¹⁴ La Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños.

percibir en la atmósfera de las aulas de las escuelas primarias desde donde Flores(1993) y Ballinas(1994) llevaron a cabo sus estudios. Desde el punto de vista de la Orientación Educativa en la escuela secundaria, la *Guía Programática de Orientación Educativa* (SEP, 1992), afirma:

“...La orientación afectivo-psicosocial atiende las necesidades de identidad, autoestima, afirmación de la personalidad, así como las derivadas de las relaciones interpersonales...”

Dentro de estas “relaciones interpersonales” se pudiera ubicar la problemática de los alumnos provenientes de una familia alcohólica.

D.-Esta fuera de la competencia de la escuela.

Dicen los maestros y los orientadores que el apoyo a estos alumnos *no forma parte de sus funciones* ni de su trabajo y que en consecuencia, *en eso no se les va a evaluar*. Además, argumentan, que *la familia es la familia y que la escuela es la escuela*. Dicen finalmente que si los alumnos tienen problemas de alcoholismo familiar en sus casas, *que vayan a un grupo de ALATEEN*. La realidad es que el maestro, conjuntamente con el orientador, todos los días maneja en el aula problemas de disciplina y aprovechamiento, relacionados con el aprendizaje. Y puede hacerlo de muchas maneras, según su personalidad, su sensibilidad y su formación. Los alumnos miembros de una familia alcohólica, como ya se visto, transfieren al aula sus papeles. pero estos papeles, y las deficiencias cognitivas que conllevan, influyen en el clima del aula y en el desempeño de los alumnos. Así que lo mejor que puede hacer el maestro y el orientador, es crearles a éstos alumnos una familia funcional en la escuela, que supla sus carencias, les enseñe formas saludables de relación interpersonal y de esta manera apoye su aprendizaje en el aula. Si no lo hace ahorita, que es cuando tienen los problemas, ¿cuándo? Muchos adolescentes no continuarán en la educación media superior y se insertarán en el mercado laboral, donde únicamente serán “fuerza de trabajo”. Si no lo hace la escuela, ¿quién?

El último argumento que se maneja para no apoyar a estos alumnos consiste en afirmar *que hay grupos de ALATEEN, y que deben acudir a ellos*. Cuando así piensan, las orientadoras y los maestros simplemente se lavan las manos al pretender canalizarlos a un grupo tal. Debido al mecanismo de la negación, y de su propia adolescencia, es casi imposible que vayan solos, además del problema de los permisos y los pasajes. Por lo tanto, esta opción es inviable. El Taller de lectura detectó casi a la cuarta parte del población estudiantil como miembro de una familia alcohólica, en mayor o menor grado (no es lo mismo tener un padre alcohólico activo que uno en recuperación). Este porcentaje daría aproximadamente 250

adolescentes de ambos sexos, que tan sólo en los dos turnos de una secundaria oficial son miembros de una familia alcohólica. En la delegación de Xochimilco, donde se ubicaba la secundaria donde se realizó la investigación, pude detectar dos grupos de ALATEEN, con no más de 50 niños y jóvenes hijos de padres alcohólicos. Yo no sé dónde habría cupo para todos estos adolescentes. Esto es importante resaltarlo, porque la bibliografía sobre cómo la escuela puede ayudar a estos alumnos, repite una y otra vez que se les debe canalizar a ALATEEN. Tal vez en Estados Unidos haya muchos grupos o estén mejor organizados, pero en la realidad que se palpó al realizar este estudio, se puede concluir que *la escuela es prácticamente la única alternativa para esta población. Por lo tanto, es altamente recomendable, dada esta realidad, que la escuela los apoye.* Si simplemente la Orientadora de la secundaria le dice a los padres y al alumno que vaya a un grupo de ALATEEN, cercano, *el alumno no va a ir.*¹⁵ Finalmente, es necesario enfatizar la gran responsabilidad social que tiene la escuela con este tipo de alumnos. *Si no se les apoya en la escuela, se les deja a su suerte.* Algunos, claro está pueden más tarde acudir a un grupo ALATEEN, (o de A.A., si es que ya se han convertido en alcohólicos), pero esto lo hacen muy pocos, y la mayoría queda desprotegida. La escuela, pues, debe de velar no sólo por sus calificaciones, sino también por toda su persona, y esto es muy importante con los alumnos que viven en un hogar alcohólico.

La influencia de un programa escolar de intervención en la prevención del consumo temprano de alcohol y drogas

Finalmente, un programa escolar de intervención puede *prevenir* en este grupo de riesgo el consumo temprano de alcohol y drogas. Jordan y Chassin (1998) efectuaron un estudio con adolescentes hijos de alcohólicos para determinar *cuáles eran los factores protectores* que impedían que un adolescente de una familia así tuviera posteriormene problemas por el abuso de alcohol o drogas. La muestra incluyó a 386 adolescentes y a sus familias. Los participantes fueron encuestados durante tres años consecutivos, mientras tenían entre 10 y 16 años, y cuatro años después, como un seguimiento, cuando tenían entre 17 y 23 años. Algunas características de esta muestra es que el 23% eran de población hispánica. 187 adolescentes eran hijos de padres alcohólicos y 199 eran sujetos controles. Los factores de protección del cuestionario que se les aplicó incluían las siguientes áreas, con sus respectivos factores:

1.- El ambiente familiar/ parental.

- Monitoreo parental de la conducta del hijo y a dónde sale y en dónde anda.
- Consistencia parental en la disciplina diaria del hijo durante los pasados tres meses.

¹⁵ Inclusive, en la fase piloto de esta investigación, se llevó a la secundaria a jóvenes miembros de un grupo de ALATEEN ubicado en San Gregorio Atlapulco, en Xochimilco, para que le proporcionaran a todos los alumnos del segundo grado una junta pública de información. Al finalizar la junta, algunos alumnos se acercaron para pedir informes. Después me enteré que *ninguno* fué a las reuniones. La militancia en un grupo tal está vinculada a que el padre alcohólico y su familia se encuentren ya en recuperación. De esta manera, el padre o la madre asisten a sus juntas a Alcohólicos Anónimos, la esposa o la madre asiste a AL-ANON (grupo de A.A. para las esposas y madres), y los hijos asisten a ALATEEN. Durante la mencionada aplicación piloto, si conocí el caso de una alumna, Liliana, que militaba en ALATEEN. Curiosamente sólo ella y otros dos alumnos terminaron el Taller.

- La cantidad de conflicto familiar que se dió en los pasados tres meses. Es decir, si hubo violencia física, verbal y emocional, y cuánta.
- Organización familiar. Si la familia conservó una rutina regular y pudo contar en las promesas hechas por miembros de la familia.

2.- *La personalidad del hijo:*

- Auto-estima. Si el adolescente se siente satisfecho consigo mismo o si acostumbra autodevaluarse.
- Percepción del propio control. Si el sujeto percibía un control sobre su vida o si creía que los eventos en su vida dependían de la suerte o estaban bajo el control de los demás.
- Estilo de enfrentamiento. Si el adolescente tenía un estilo de enfrentamiento activo /conductual, o cognoscitivo / de evitación.

3.-*Los apoyos contextuales:*

- Apoyo social materno durante los pasados tres meses.
- *Participación en actividades positivas.* Si los adolescentes participaron en actividades fuera de casa y se sintieron con más orgullo y valor propio después de haber participado.

Los resultados indican que hubo un efecto protector especial relacionado con una participación temprana en actividades positivas fuera del hogar. Los adolescentes que participaron durante su adolescencia en actividades fuera del hogar y experimentaron un mayor valor personal por esa participación, tuvieron una mucho menor probabilidad de ser diagnosticados bajo abuso del alcohol en su adultez temprana. Es interesante observar cómo, de los 9 posibles factores mencionados, sólo el último fue significativo, pues se podría pensar que si el funcionamiento de la familia mejorara, los hijos no se iban a seguir dañando y no se iban a convertir en alcohólicos. Sin embargo, se desprende del estudio que los factores protectores internos, es decir del hogar, no fueron suficientes. Fue necesario que estos adolescentes participaran en una actividad externa de la cual derivaran satisfacción. El estudio se realizó en la década pasada, en Arizona, Estados Unidos, donde por su propia cultura social hay más permisividad para actividades fuera del hogar de los adolescentes. Sin embargo, en la cultura mexicana, fuera de las ciudades capitales, no digamos del D.F., llenas de atractivos de diversión, la familia es conservadora y *no da permisos* para que los hijos salgan. Claro, no es así en todos los casos, pero lo que se pudo constatar en la presente investigación es que muchos de los hijos de padre alcohólico, sobre todo las hijas, no reciben permiso para salir de sus casas a otra actividad, tal vez por qué la propia familia alcohólica no permite la independencia emocional de sus miembros. El estudio de Jordan y Chassin (1998) no ejemplifica en qué actividades participaron los adolescentes de su estudio, pero podría imaginarse que éstas actividades pudieran ser las propias actividades extracurriculares de la escuela, cuyo fin es un desarrollo más integral del alumno. Tal vez participaron en el coro de la escuela o en un grupo musical juvenil, o tal vez pertenecieron a un equipo deportivo, no se puede saber. Existen muchas actividades positivas posibles para los jóvenes cuando la escuela y la comunidad tienen los recursos suficientes para proporcionárselos. Lamentablemente, la mayoría de las escuelas secundarias son pobres, sin recursos para estas actividades, lo mismo que sus comunidades. Desde este punto de vista, *un programa escolar de intervención para alumnos miembros de una familia alcohólica es también una actividad extracurricular*, actividad de la que se pueden sentir orgullosos y valiosos, como en el resto de las demás, además de muchos otros beneficios. Si participan en un programa escolar tal, los alumnos, además de los beneficios derivados de su participación, disminuyen muchísimo su probabilidad de convertirse en alcohólicos, y en ausencia de actividades exteriores disponibles, ya sea por la pobreza de las escuelas, las familias o las comunidades, un programa escolar para estos alumnos puede convertirse en un moderador específico de la tensión familiar. Una consecuencia de esta reflexión es que un programa escolar tal debe de tener continuidad y existir idealmente durante

toda la secundaria y no solo durante 5 meses, que fué la duración promedio del Taller de Lectura que se llevó a cabo.

1.3.3 Necesidad de promover la resiliencia en estos alumnos

La resiliencia consiste, de acuerdo con Munist (1998), en la habilidad para resurgir de la adversidad, para recuperarse, y *enfrentar de manera efectiva* las circunstancias, eventos, problemas y adversidades de la vida, mediante una combinación de factores, que le permiten a un adolescente acceder a una vida digna. En la adolescencia, la resiliencia se manifiesta mediante la competencia social, la resolución de problemas, la autonomía, y el sentido de un propósito en la vida. La *competencia social* se expresa especialmente en la interrelación con los propios pares y en la facilidad para hacer amigos de su edad. En este aspecto, el adolescente resiliente muestra capacidad para establecer relaciones positivas con otros seres humanos. La *resolución de problemas* incluye la habilidad para pensar en abstracto, en forma reflexiva y con flexibilidad; de intentar soluciones nuevas a problemas cognoscitivos. Esta habilidad para resolver problemas se manifiesta mucho más en la adolescencia, en forma cognoscitiva, por la habilidad que se tiene para jugar con ideas y sistemas de pensamiento. La *autonomía* se refiere a la habilidad para poder actuar en forma independiente, para separarse de una familia disfuncional y para ponerse psicológicamente lejos de los padres enfermos, como es el caso de las familias con problemas de alcoholismo y violencia. Los niños y adolescentes resilientes son capaces de distinguir claramente, por sí mismos, entre sus experiencias y la enfermedad de sus padres. Por lo tanto, entienden que ellos no son la causa del mal y que su futuro puede ser diferente de la situación de sus padres. La tarea del distanciamiento adaptativo implica dos desafíos: uno, descomprometerse lo suficiente de la fuerza de la enfermedad parental para mantener objetivos y situaciones en el mundo externo de pares, escuela y comunidad; otro, sacar a la familia en crisis de su posición de mando en el mundo interno del propio adolescente. Ese distanciamiento provee un espacio protector para el desarrollo de la autoestima y de la habilidad para adquirir metas constructivas. Por último, *el sentido de propósito en la vida*, consiste en tener expectativas sobre el futuro llenas de esperanza, en tener objetivos en la vida, en orientarse a sí mismo para lograrlos y tener éxito en lo que se emprenda. Consiste, en suma, en tener fe en un futuro mejor.

Por otro lado, los niños y jóvenes resilientes se expresan diciendo:

- YO TENGO personas alrededor mío en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente. YO TENGO personas que me muestran por medio de su conducta, la manera correcta de proceder. YO TENGO personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.
- YO SOY respetuoso de mí mismo, y capaz de aprender.

- YO ESTOY dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- YO PUEDO buscar la manera de resolver mis problemas. YO PUEDO buscar el momento apropiado para hablar con alguien. YO PUEDO sentir afecto y expresarlo.

En consecuencia, se promueve la resiliencia, cuando se aumenten las situaciones que produzcan estas u otras verbalizaciones semejantes.

1.3.4 Importancia del establecimiento de un vínculo educativo lleno de afecto y confianza con estos alumnos

Brenner(1999) continúa citando a diversos autores para mostrar el argumento que los niños y jóvenes que han sido expuestos a la violencia (y al alcoholismo) familiar y de quienes se dice que han sido resilientes a los efectos de tal exposición, son aquellos que han tenido un vínculo cercano *con al menos una persona en su vida*, y con frecuencia esta persona, en ausencia de alguien más, es un maestro o un orientador. Esto fue particularmente cierto en la investigación presente, donde había varios alumnos que no se desahogaban con nadie más.

Se ha visto que los alumnos que creen que sus maestros los apoyan, tienen una motivación para tener éxito en la escuela. Este apoyo es parte de la construcción de un vínculo educativo cariñoso con el alumno. La formación de éste vínculo con alumnos que provienen de familias alcohólicas es un reto para el maestro. Sin embargo, la capacidad de formar una relación así, puede ser la única oportunidad que el alumno tiene para salir de un ciclo de interacciones sociales negativas. En este sentido, la familia *puede ser una familia funcional* para estos alumnos. Tal es la opinión de Powell (1991,1994).

Woodside (1986) y Powell(1994) insisten también en el desarrollo de este vínculo afectivo con el alumno y afirman que muchos hijos de alcohólicos se quitan un enorme peso de encima cuando pueden hablar con alguien del *secreto familiar* y tener el apoyo de un adulto que se interese en ayudarlos para validar sus sentimientos y experiencias. Esto no es fácil, debido a que han desarrollado poco sus habilidades de relaciones interpersonales. Entonces, lo que necesitan estos alumnos es experimentar relaciones en que ellos se sientan con plena confianza para abrir su corazón. Los maestros y los orientadores, debido a su identidad profesional y al papel que desempeñan en la escuela y en la sociedad, se encuentran en una posición ideal para facilitar en sus alumnos tales experiencias y relaciones positivas. Hay que recordar en este punto, lo que afirmaba Flores (1994):

El maestro debe platicar (con ellos) en el momento preciso y no contar a nadie los problemas de sus alumnos.

La niñez sólo se vive una vez, los maestros deben de querer a sus alumnos como si fueran sus propios hijos.

Los maestros (y los orientadores) continúa Powell (1994), debido a sus acciones, tanto dentro como fuera del aula, se presentan a los alumnos como sus modelos a seguir, como sus ejemplos. Y esto es muy importante y relevante para un alumno, que ha vivido en una familia alcohólica y que no ha experimentado muchas experiencias y relaciones positivas con los adultos, en comparación con el resto de sus compañeros. Por lo tanto, el ejemplo y el vínculo con el maestro pueden ser una de las relaciones más importantes y significativas que estos alumnos pueden experimentar con regularidad.¹⁶

De esta revisión, se puede desprender que la escuela puede hacer mucho por estos alumnos. El maestro de grupo puede escucharlos y apoyarlos en forma personal, según el modelo de Powell (1994), que se ve en el anexo 3 de esta investigación y trabajar conjuntamente con el orientador para la conducción de un Taller de Lectura, o si lo desea, conducirlo el mismo. Al respecto, Brenner (1999), recomienda el uso de la biblioterapia para los alumnos en crisis, pues afirma que el leer sobre un personaje o situaciones similares a los que tiene el alumno, puede ayudarle a éste a sentirse menos solo, a darse cuenta que otras personas también enfrentan situaciones difíciles en sus vidas, a darse cuenta de su problema, al tomar distancia de éste, a hallar soluciones personales y a sentirse animado a expresar lo que se siente. Una forma de la biblioterapia, que es la *bibliorientación*, será usada como recurso en el programa de esta investigación.

Otra consecuencia importante radica en la necesidad de utilizar un modelo pedagógico que privilegie la relación con el alumno y que atienda todas sus áreas de desarrollo, no únicamente el área cognoscitiva. Es decir, que no sea un simple programa de difusión, de *pláticas o clases sobre el alcoholismo familiar*.

Seguidamente se presentan algunos programas escolares de intervención para alumnos hijos de alcohólicos.

1.3.5 Programas escolares de intervención para alumnos miembros de una familia alcohólica.

Hoggard (1994) realiza una revisión bibliográfica de las propuestas de intervención escolar para estos alumnos. Después de afirmar la idoneidad de la escuela como el escenario más lógico para apoyarlos, procede a revisar algunas propuestas, entre las que se incluye la de Powell (1994). Esto lo hace este autor como parte de los antecedentes para demostrar que las propuestas de intervención escolar, se han centrado en los problemas emocionales de estos alumnos, dejando de lado sus problemas de aprendizaje.¹⁷ Hoggard (1994) afirma que muchos de estos programas fueron diseñados para ayudar a estos alumnos a manejar los temas emocionales de la familia alcohólica y también mejorar su autoestima. McElligatt (1986) afirmaba que "especialmente hasta la adolescencia, y con frecuencia durante ella, la mayoría de los hijos de alcohólicos no se dan cuenta que el problema de su familia es el alcoholismo y no saben cómo han sido afectados." En otras palabras, saben que existen en su hogar, problemas por la manera de beber de alguno de sus padres, pero no conocen ni han reflexionado en la dinámica del alcoholismo familiar en el que están inmersos. Como solución, este autor propone el uso de sesiones individuales y grupales de orientación, para así ayudar a estos alumnos. Las sesiones son extracurriculares y se dan fuera del

¹⁶ Lo anterior se pudo comprobar en la presente investigación con varios alumnos que buscaban al conductor del Taller, para platicar; y también se vió reflejado en la evaluación final de este Taller, como se verá más adelante.

¹⁷ Estos problemas, que consisten en menores habilidades verbales, de comprensión y razonamiento abstracto, y visoespaciales, ya han sido comentados en el apartado 1.3.-*Consecuencias del alcoholismo familiar en la escuela* de este trabajo.

horario de clases, como un "club". En estas sesiones se emplea también la bibliorientación. Hoggard (1994) continúa relatando cómo otros autores afirman que la escuela debe proporcionar información sobre el alcoholismo familiar y ayudarlos a vencer cualquier proceso de negación relacionado con el padre de familia alcohólico, además de apoyarlos para que expresen sus sentimientos y aumenten su autoestima. Otras aproximaciones, similares a la de Nastasi y Dezolt (1994) afirman que un programa de intervención escolar debe proporcionarles a los alumnos participantes, las habilidades para que expresen sus sentimientos en forma adecuada, para que también tomen decisiones correctas, y para que se enfrenten mejor a la tensión familiar. Es evidente que todos estos objetivos están presentes en mayor o menor grado en las propuestas existentes. Su diferencia radica *en la forma de lograrlos*.

Dentro de esta gran diversidad de programas de intervención para hijos de alcohólicos, se puede ver que la mayoría son programas escolares, aunque hay algunos considerados dentro del sector salud para prevenir el alcoholismo de este grupo de riesgo mediante prácticas de difusión sobre el alcoholismo y sus efectos en la familia (Enciso, 1985). Dentro de este tipo de programas se encuentra el programa ALFIL (Díaz, 2001; SOCIDROGALCOHOL, 2001) que es un programa de difusión como el anterior, básicamente efectuado en las principales ciudades de España, en Centros de atención al alcoholismo y la drogadicción.

Ya propiamente en los programas escolares, hay también una gran variedad. Rovelo (1996) propone un curso para padres y maestros de adolescentes sobre el alcoholismo, el alcoholismo familiar y las diferentes alternativas ante éste. Pullan y Durant (2001) proponen un programa para los niños afectados por el alcoholismo y la drogadicción de sus padres. El programa consiste en 30 diferentes actividades, divididas en tres: 1.- Para el apoyo o la formación de los padres. 2.- Para el desarrollo del niño. 3.- Para padres e hijos. El programa, concebido en España, está dirigido a niños preescolares, y se puede llevar a cabo en centros de convivencia para padres e hijos o ya propiamente *en la escuela*, dentro del aula (en el centro de educación preescolar).

El proyecto para hijos de alcohólicos (PHA).

DeMonnin, (1990) diseña también un programa para niños preescolares. El programa se llama *Proyecto para hijos de alcohólicos (PHA)*,¹⁸ y consiste en un plan de estudios diseñado para aumentar las habilidades de sobrevivencia de los hijos de alcohólicos y para ayudar a esos niños a ajustarse a sus problemas en un hogar alcohólico. Las metas del programa se dirigen al desarrollo cognoscitivo, social y emocional, y físico de los alumnos. A los niños se les selecciona para el programa con base en su identificación por las trabajadoras sociales, las maestras, o los padres. El plan de estudios se presenta en 10 sesiones, con 4 o más actividades dentro de cada sesión. En la 1a. sesión se les da a los niños información básica sobre el alcoholismo. En la 2a. sesión se ayuda a los niños para que hablen sobre lo que sienten. La 3a. sesión les enseña a los niños a darse cuenta de su enojo, que tienen guardado, y cómo sacarlo en forma adecuada. En las sesiones 4 y 8 se fortalece la autoestima de los niños. En la 5a. sesión se les da a los niños información sobre las diferencias y similitudes entre las familias. En la 6a. sesión se enseña a los niños qué deben hacer cuando haya violencia en sus hogares. En la 7a. sesión se tratan los temas de la salud física y cómo relajarse. La sesión 9 es sobre nutrición, y finalmente, la sesión 10 proporciona el cierre de todo el programa.¹⁹

¹⁸ Traducción de *The Children of Alcoholics Project* (COAP).

¹⁹ Se puede comprender mejor a este hermoso y creativo programa, si se conoce con más detalle una sesión representativa. La sesión número 2, que trata sobre el *manejo de los sentimientos*, puede servir de ejemplo:

1.- *Actividad de bienvenida*. Se les pregunta a los niños por qué están reunidos y de qué se va a hablar. La maestra espera a que los niños le cuenten y después les dice "¿recuerdan la última vez que nos reunimos...? ¿se acuerdan que hablamos de que hay cosas que buenas para beber y que hay cosas que son malas si se beben en exceso, como el alcohol...? Después les recuerda a los niños, mediante un juego en el que un niño es un imán y otro está pegado a ese imán, "que deben estar pegados" y que no pueden parar a los adultos para que dejen de beber. Después, hay un canto grupal, que dice: *no puedo detenerlo, no es mi trabajo*. Finalmente, la maestra les agradece que estén presentes y que hayan venido.

Este programa utiliza también la narrativa (la bibliorientación) como un recurso y mezcla los juegos con la transmisión de información relativa al alcoholismo familiar. También se utiliza, como actividad complementaria a la escucha de la historia, la dramatización de partes de ésta, mediante el juego de papeles. En segunda sesión, los niños expresaban sus sentimientos sirviéndose de los dibujos que habían hecho o haciendo caras y gestos. La propuesta de Nastasi y Dezolt (1994) emplea como recurso para el anterior fin, el uso del termómetro de sentimientos. La producción o producto de aprendizaje se da en esta sesión cuando los niños dibujan caras de felicidad o enojo, y *expresan lo que sienten*, auxiliados por sus dibujos. Consecuentemente, el programa escolar que se propone en esta investigación, retoma también de otras propuestas el uso de la narrativa (bibliorientación) como recurso útil en un programa escolar con estos alumnos. Lo mismo puede decirse de la dramatización o juego de papeles (Brenner, 1999; DeMonnin, 1990; Nastasi y Dezolt, 1994).

Este programa tiene muchos aspectos positivos. Comienza por atender al alumno desde nivel preescolar, cuando se está formando el concepto de sí mismo. Es un programa inserto en las actividades de la escuela y apoyado por la administración escolar. Las actividades de cada sesión son similares a otras técnicas de enseñanza que se emplean con niños en edad preescolar dentro del plan de estudio de este nivel educativo. Para la identificación de los niños, tanto el personal de servicios de asistencia educativa (trabajadora social), como el personal docente (maestras responsables de grupo), participan en el proceso. Los padres de familia participan también, de manera similar a otras actividades escolares de sus hijos, mediante su consentimiento por escrito para que participen en el programa. Las sesiones las conduce una maestra de grupo, que actúa como *facilitadora*, con sus propios alumnos y otros de los demás grupos, que son hijos de alcohólicos. Esto es importante, porque los niños *ya conocen a su maestra*, y es más fácil que confíen en ella y expresen sus sentimientos. El lugar, el tiempo y los materiales son responsabilidad de la administración escolar, como acontece con el resto de las actividades de enseñanza. Una consecuencia práctica de esto, es que la relación de confianza con el conductor del Taller se ve facilitada cuando éste es una persona ya conocida por el alumno. En este sentido, la conducción del Taller por parte de un maestro de asignatura, *interesado en los alumnos y que les inspire confianza*, sería lo ideal, pues este maestro los va a ver dos o tres horas a la semana durante toda la secundaria, y puede constituirse en una fuente de apoyo personal para ellos, a diferencia del orientador, que tiene por lo general que atender a todo un turno en la secundaria. Como las condiciones de trabajo de la secundaria impiden esto, es importante que el maestro orientador se familiarice con los alumnos desde el primer grado, tratando de establecer con ellos esa relación afectuosa y de confianza, que será un importante fundamento para una posterior conducción de un

2.-*Uso del cuento.* La maestra utiliza un cuento que hable de los sentimientos. en el caso de este programa es el libro intitulado: *Tu y yo*. Antes de leerles el cuento a los niños, la maestra les dice: Hoy vamos a hablar sobre los sentimientos. Algunas veces es difícil hablar de ellos, aún a los adultos se les dificulta. Muchas personas nunca hablan de lo que sienten, y también muchas veces ni siquiera sabemos cómo nos sentimos. Pero si comenzamos a hablar de los sentimientos, a lo mejor nos será menos difícil aprender a hablar de nuestros sentimientos. Después de que la maestra leyó el cuento, habla sobre las palabras que describen sentimientos. Posteriormente, utiliza el juego de papeles para que los niños dramatizen lo que les parece cada sentimiento. También se les puede pedir a los niños que hagan caras y gestos relacionados con los sentimientos.

3.-*Actividad manual.* En esta actividad, la maestra proporciona a los niños papel y lápices de colores para que dibujen primero una cara feliz. Al terminarla, los niños deben dibujar una cara enojada en otra hoja, y al finalizar su dibujo, deben pegarla por atrás al dibujo de la primera cara. Los niños que acaben primero pueden dibujando caras o ir al espejo y hacer caras consigo mismos. La maestra debe también hacer su propio dibujo de caras como parte del material necesario para la actividad de bienvenida de la siguiente sesión. Ya que todas caras dibujadas por los niños se hayan secado, la maestra les pregunta *qué les hace sentir felices y qué les hace sentir enojados*. Para responder, los niños pueden auxiliarse de las caras de felicidad y enojo que acaban de dibujar. La maestra después platica con los niños sobre los cambios de personalidad que tienen las personas cuando beben, pues pareciera que en ese estado se transforman. La maestra les cuenta, con el auxilio de los dibujos, que las personas que toman, algunas veces se sienten felices y otras veces se sienten enojadas, como si fueran dos personas distintas, y que no se sabe en que persona se van a convertir la siguiente vez que tomen. En esta platica, la maestra informa a los niños sobre las diferencias entre una persona tomada y una persona sobria, y que hay diferentes grados de intoxicación por el consumo del alcohol.

4.-*Cierre.* La maestra forma un círculo con los niños de pie y les pide que unan sus manos entre sí. Cuando el grupo está así reunido, canta con ellos una canción apropiada, y después les agradece a cada uno por estar en la sesión y les avisa a todos cuando se reunirá el grupo de nuevo.

Taller de lectura semejante.²⁰

La propuesta de Powell

Otro modelo al que se tuvo acceso es el de Richard Powell (1991,1994). Su modelo constituye el texto del anexo 3 de este trabajo. Este modelo de intervención describe cinco pasos que los maestros pueden llevar a cabo en el aula con el fin de interrumpir las conductas disfuncionales de los alumnos hijos de alcohólicos. Este programa enfatiza el manejo de las conductas desadaptativas en el aula, provenientes de estos alumnos, por parte del maestro de grupo. Estos cinco pasos son:

- 1.-Cómo escucharlos y mantener con ellos una relación cariñosa
- 2.-Tipos de resistencia al cambio de este tipo de alumnos.
- 3.-La utilización de las fortalezas personales y escolares de estos alumnos para promover su desarrollo.
- 4.-Cómo el docente puede reflexionar sobre la influencia del alcoholismo familiar en la formación en el aula.
- 5.-Cómo construir en el aula la autoestima en los alumnos miembros de una familia alcohólica.

Este modelo permite crear una *cultura escolar favorable* para apoyar a estos alumnos, y esto es un requisito indispensable para trabajar con ellos, para negociar los permisos para que los alumnos se ausentan de sus materias, para obtener un local dónde llevar a cabo el Taller, etc.²¹

La propuesta MEJORA

²⁰ Es imposible no comparar el programa PHA, apoyado institucionalmente, con las condiciones *clandestinas* en las que se realizó la presente investigación, como se verá más adelante, pero que conveniente matizar en este punto, aunque luego se retome en la parte de la discusión y las conclusiones del presente trabajo. Estas condiciones consistieron en que se tuvo que trabajar sin que el supervisor escolar se enterara; se tuvo que pedir permiso a los maestros para que los alumnos salieran de sus materias, dos horas a la semana, durante 18 semanas; se tuvo que pedir permiso para ocupar un local para la conducción del Taller; el conductor del Taller se responsabilizó de la provisión de material para todos los alumnos. Ciertamente era una investigación ajena a la secundaria, y en este sentido es importante agradecer a las autoridades y a los maestros su generosa colaboración durante los dos años lectivos en que ésta se llevó a cabo. Pero esta reflexión se encamina sobre *la ausencia de una atmósfera favorable, en la escuela secundaria, que posibilite la realización de programas escolares como el que aquí se propone*. Tuve la suerte de contar con el apoyo de un Director progresista, pero existen otros, muy *normativos e institucionales*, que no quieren que los alumnos pierdan tiempo de clases. Esto es un serio obstáculo para cualquier orientador o maestro interesado en esta actividad.

²¹ De mi experiencia en la secundaria donde se realizó la presente investigación, el maestro de asignatura *desconoce* el tema del alcoholismo familiar. cómo influye éste en el aula, y que debe hacer éste frente al problema. Sobre todo, su lectura y debate sensibiliza y humaniza al maestro frente a sus alumnos con problemas. Se da cuenta que no sólo es la responsabilidad de la orientadora, sino también suya, en la medida de lo posible. Evidentemente, el maestro frente a grupo necesita preparación y conocimiento para llevar a cabo este modelo de intervención, además de *mucho interés personal en ellos*. Sería deseable que este material constituyera la base, junto con otros materiales pertinentes, para un *curso de mejoramiento magisterial*, del tipo de los que se dan el CAM (Centro de Actualización del Magisterio). De este modelo se tomó la pregunta 4.5.3.- *La evaluación de la autoestima en los adolescentes miembros de una familia alcohólica*, como base para los objetivos del Taller de Lectura, contenidos en el temario que se les dió al inicio de éste, y para las 10 primeras preguntas del cuestionario de evaluación final del Taller. Esta evaluación esta basada en conductas frecuentes que tienen estos alumnos en el aula y en la escuela, producto de los papeles que asumen.

Finalmente, otro modelo es el propuesto por Nastasi y Dezolt (1994). A su programa lo llaman *Mejora de la competencia social y la eficacia personal*, que en este estudio lo llamaremos el programa MEJORA.²² Este programa consiste en un plan de estudios, fundamentado teóricamente y empíricamente, que ha sido diseñado para mejorar y generalizar las habilidades de enfrentamiento de los alumnos hijos de padres alcohólicos, desde la educación preescolar hasta el término de la preparatoria (en el sistema educativo de los Estados Unidos). El programa se basa en la premisa de que el aprendizaje ocurre conforme los individuos, dentro de un contexto sociocultural específico, construyen conjuntamente el conocimiento y las normas de conducta. Desde esta perspectiva, la interacción social y la coordinación de los puntos de vista divergentes son esenciales para el desarrollo de los pensamientos y conductas personales y para la formación de las normas grupales de conducta. Los pensamientos y las conductas que se acaban de adquirir, se internalizan mediante la repetición de intercambios sociales en un contexto sociocultural determinado. Los adultos (maestros) y compañeros son agentes que facilitan este proceso de socialización. El programa pretende facilitar la construcción social de pensamientos, conductas y normas que apoyan el desarrollo de la competencia socio-personal. Los facilitadores guían el aprendizaje mediante el uso de un grupo de técnicas de facilitación. Las técnicas empleadas son el uso del *cuento* como recurso (bibliorientación), redacción de un diario, juego de papeles, establecimiento de metas, y aprendizaje cooperativo. El programa se centra en forma específica en el desarrollo de la eficacia personal, las habilidades de interacción social y la resolución de problemas interpersonales. El programa MEJORA incluye contenido curricular y estrategias de enseñanza que por lo común forman parte hoy en día del plan de estudios de las escuelas. El programa utiliza a la literatura, las artes expresivas, la redacción creativa, la exposición de películas, el debate grupal, el juego de papeles, y el aprendizaje cooperativo. Por lo tanto, el programa MEJORA está diseñado para integrarse en los programas escolares que ya existen. Por ejemplo, las actividades que requieran el uso de la literatura, se pueden incorporar fácilmente en el área de lengua y literatura y las que se relacionen con el funcionamiento de los grupos y de la dinámica familiar, se pueden acomodar en el área de ciencias sociales. El aprendizaje cooperativo se puede aplicar en todo el plan de estudios. Este programa se puede incorporar en los planes de estudio de los programas en curso sobre prevención de adicciones que se imparten en la escuela. El programa MEJORA se implementa mediante el trabajo conjunto entre los maestros de asignatura y el personal de servicios de asistencia educativa (la trabajadora social, la orientadora, el médico escolar, y el prefecto). Se pretende que las actividades del programa se lleven a cabo en el aula, y está dirigido a todos los alumnos en general, *incluidos los alumnos miembros de una familia alcohólica*. Algunas actividades pueden modificarse para aplicarse en forma personal o dentro de un grupo pequeño. El programa identifica y propone objetivos y actividades específicas para cada uno de los componentes meta de la competencia personal y social: auto eficacia, interacción social, resolución de problemas

²² En el original, el programa se llama *ESCAPE*, que quiere decir, *Escapa*. *ESCAPE* es acrónimo de *Enhancing Social Competence And Personal Efficacy*.

interpersonales. Las actividades de cada componente, se *construyen* con base en las actividades previas de ese componente, El programa se dirige en forma separada a los componentes de diversas áreas, pero el diseño de su plan de estudios es integral. Esta integración refleja la sinergia de los tres componentes socio-personales. Algunos ejemplos: 1.- Las actividades que se centran en la eficacia personal, pueden también responder a los objetivos relevantes a la interacción social o a la resolución de problemas interpersonales. 2.- Todas las actividades basadas en el aprendizaje grupal por colaboración, también proporcionan la oportunidad de promover la interacción social. En este sentido, el programa proporciona también los lineamientos para facilitar que la actividad de colaboración logre los objetivos relevantes a ambas áreas de competencia. 3.- El establecimiento de metas, que es una actividad de la eficacia personal, requiere aplicar habilidades de resolución de problemas. 4.- Pudiera darse el caso de que algunos alumnos, al realizar actividades grupales de colaboración, requirieran que se enfatizara con ellos ciertas habilidades sociales. Como ya se mencionó, el programa tiene metas, objetivos y actividades, desde la formación preescolar hasta el fin de la preparatoria. Algunas actividades se llevan a cabo en varias sesiones y otras ofrecen actividades complementarias. Este plan de estudios tiene tres áreas: 1.-Eficacia personal.2.- Habilidades de interacción social.3.-Resolución de problemas interpersonales.²³

Dos métodos empleados en este programa merecen un comentario: el uso del cuento (bibliorientación), y el juego de papeles. Este programa nombra alternativamente a la bibliorientación como *cuento*, y afirma que éste, al que se le puede mejor llamar también en español *narrativa*, proporciona experiencias humanas mediante personajes de las historias, experiencias que pueden sustituir a las experiencias reales. Así pues, la narrativa es el contexto para explorar las emociones, debatir los problemas y participar en la resolución de problemas interpersonales. La narrativa proporciona también escenarios para que los alumnos experimenten, mediante el juego de papeles, experiencias de la vida real o hipotéticas. Mediante este debate guiado y el juego de papel, se puede emplear a la narrativa para mejorar las competencias socio-personales dentro del contexto del plan escolar de estudios presente. Este programa requiere del uso de 110 libros que contienen relatos que se pueden emplear en las diferentes actividades, 21 películas comerciales y 6 películas educativas, que proporcionan información sobre el alcoholismo familiar. El juego de papeles da a los estudiantes la oportunidad de observar modelos basados en la conducta de sus propios compañeros y de encontrar perspectivas alternativas. En este modelo, el contenido de la narrativa proporcionada sirve de base a las actividades de juego de papeles.

Otro aspecto rescatable es que este programa emplea un método de enseñanza guiada en el que el conductor facilita que los alumnos usen las habilidades meta

²³ En el anexo 4 de esta investigación se presenta una tabla con un resumen de sus metas y objetivos, de acuerdo al nivel escolar. El programa mejora integra las estrategias para promover la competencia socio-personal, junto con las estrategias para promover la competencia de desempeño escolar. Las estrategias recomendadas reflejan el sinergismo de la eficacia propia, la resolución de problemas interpersonales y las habilidades de interacción social, y muchas de las estrategias están dirigidas, en forma simultánea, a los tres componentes. Los conductores de las sesiones de este programa guían el aprendizaje mediante el uso de un grupo de técnicas de facilitación.

mediante apuntamientos y retroalimentación. En la presente investigación, lo anterior se aplicó en la utilización y elaboración de la *hoja de opiniones sobre cada uno de los episodios del Taller de Lectura*, en la que las preguntas tenían un apuntamiento o guía para que el alumno supiera que se esperaba que contestara y así ayudarlo, en forma guiada, en la redacción de una composición sobre lo que pensaba y sentía después de cada sesión (por ejemplo: *yo he visto cosas similares y fueron así...*).

El programa propuesto en este estudio tomó del programa MEJORA, en concreto de la meta número 1: reconocimiento de los sentimientos en sí mismo y en otros, del componente de *Resolución de problemas interpersonales* (anexo 4), el uso del *termómetro de sentimientos*.

Crítica del programa MEJORA. Entre sus aspectos valiosos, este programa incluye diversas actividades, insertas en las actividades de las asignaturas de su plan de estudios y relacionadas con su contenido, que fortalecen el desarrollo personal y social de los alumnos, además de su desarrollo de habilidades escolares. En las aulas se encuentran dispersos los alumnos que provienen de una familia alcohólica, aproximadamente en un 25%. Este programa intenta también convertir a la escuela en una familia sustituta para todos ellos, tanto para los hijos de alcohólicos como para los que viven en una familia no alcohólica, enseñándoles habilidades de las que pudieran carecer en sus hogares. Es también rescatable el esfuerzo colaborativo del personal docente en varios niveles escolares, para implementar estas actividades en diversas materias. En los planes y programas de estudios del sistema educativo mexicano, desde preescolar hasta el medio superior, también se podrían incluir estas actividades, dentro de las materias idóneas: ciencias naturales, español, formación cívica y ética, etc.

Entre sus desventajas se tiene que un análisis más cercano del plan de estudios, lleva a ver que sólo se realizan 6 actividades por año escolar que abarquen los tres componentes mencionados. Esto puede ser útil para un alumno proveniente de una familia normal, pero no para un hijo de alcohólico. El programa informa de un porcentaje de hasta un 90% de alumnos que logran las habilidades meta, y esto es de esperarse, pues las logran como las otras habilidades escolares, que están vinculadas a una calificación. Sin embargo, *sólo un 50% de los participantes emplean las habilidades aprendidas fuera del contexto de la intervención*, es decir, fuera de la escuela. Cabría esperar que en ese 50% que no lo aplicó en su casa, estén los hijos de alcohólicos, a los que seguramente no les resulta nada fácil generalizar sus habilidades a la situación real de sus hogares. El programa *ni siquiera menciona* la actitud de cariño y de promoción de la confianza que el maestro y el orientador deben tener con estos alumnos, simplemente parece reflejar la política de tratarlos a todos por igual, y en este sentido es opuesto al de Powell (1991,1994). Simplemente, los maestros participantes deben conocer sobre el alcoholismo familiar, la perspectiva de aprendizaje que plantea el programa, y ser capaces, como con otras actividades de enseñanza, de aplicarlo y evaluarlo. El programa privilegia la razón, que como se verá en la sección de la fase piloto del

presente estudio, es un serio obstáculo para ayudar a estos alumnos.²⁴ Otro inconveniente son los recursos. Si se quisiera implementar, *como parte de una intervención integral que incluya otras propuestas*, como fue el caso de la presente investigación, es necesario conseguir una bibliografía infantil y juvenil apropiada y equivalente a la propuesta del programa MEJORA.

La propuesta de intervención del programa fruto de la presente investigación, rescata el uso de la narrativa (*bibliorientación*), como contexto de aprendizaje; el juego de papeles, que se convirtió en la *dramatización* de cada uno de los episodios de la historia propuesta; el uso de la enseñanza guiada que emplea apuntamientos, y que se convirtió en la *composición guiada*; y finalmente, el uso del *termómetro de sentimientos*, material de apoyo a la 1a. meta del componente de resolución de problemas interpersonales: la identificación y expresión de sentimientos.

Conclusiones. Este capítulo ha presentado las características de los hijos de alcohólicos en general, cómo estas características afectan su vida escolar, y por qué la escuela debe apoyarlos. A continuación se expondrá la pedagogía que conviene utilizar para intervenir en su proceso educativo, pedagogía que considere no sólo el aspecto racional de su formación, aspecto privilegiado en la educación dominante, sino también los aspectos emocionales y espirituales, los cuales debe considerar todo educador que quiera influir en ellos. Este será el tema del siguiente capítulo.

²⁴ Además, en esta fase piloto, se empleó sólo literatura didáctica, que es la que da información sobre un tema de interés, como son los libros de autoayuda, siguiendo claro los lineamientos de debate de la lectura y el aprendizaje cooperativo que plantea este programa. Esta aproximación resultó ser un fracaso, como se verá más adelante. Tal vez si la actividad hubiera sido en el aula, *junto con el resto de los alumnos*, como estaba planeado en el programa MEJORA, el Taller hubiera tenido otros resultados, pero esto es imposible en la escuela secundaria, pues se ocupan espacios y tiempos de enseñanza ya previamente planeados.

Capítulo 2

Fundamentación pedagógica de un programa escolar para alumnos de secundaria miembros de una familia alcohólica

Contenido

- 2.1 La pedagogía holista.
- 2.2. La educación centrada en el alumno.
- 2.3 Propuesta alternativa de una pedagogía integradora

2.1 La pedagogía holista

Introducción a la pedagogía holista y su vinculación con la pedagogía integradora.

La palabra *holista*, viene del vocablo "holismo", que significa: todo, entero, completo. La doctrina filosófica de Goldstein es una doctrina holista y afirma que los organismos biológicos son sistemas que funcionan como un todo, y que la suma de las partes, es distinta al todo (Ferrater, 1979). Esta noción la retoma Carl Rogers en su teoría de la personalidad (González Garza, 2001). La pedagogía holista, como se verá más adelante, representa, según la sistematización de Forbes (2003), *una familia de diversas pedagogías alternativas que han existido a lo largo de más de 200 años*. En esta *familia*, se pueden observar *semejanzas familiares* entre ellas, o elementos en común. En el caso de una familia consanguínea, se puede observar ciertos rasgos físicos constantes a lo largo de varias generaciones, como puede ser el color de la piel, el color de los ojos y del cabello, entre otros. Claro está, teniendo en cuenta que los cruces genéticos hayan sido con sujetos *semejantes*. Entonces, estas semejanzas familiares representan *a los genes* de ese grupo familiar, como algo compartido por todos los miembros, desde los abuelos hasta los nietos, en mayor o menor medida. Estos *genes pedagógicos*, son los autores teóricos que la mayoría de los educadores holistas reconocen en la actualidad que contribuyeron fundamentalmente en el campo presente de la educación holista.

En esta variedad de pedagogías alternativas se tienen las conocidas de María Montessori, Rudolf Steiner, Jedhu Krishnamurti, Carl Rogers, entre otros. ¿Cómo

saber cuáles son los autores teóricos que las fundamentan? Las diversas escuelas alternativas, conocidas en la historia de la pedagogía como "la escuela nueva", o la "crítica antiautoritaria" (Palacios,1999) son un grupo muy diverso y heterogéneo, que al parecer, para un observador externo, sólo comparten su crítica y rechazo a la educación tradicional, o a la "educación oficial ". Para estudiar este campo tan disperso, tan marginal a la educación mayoritaria, y que ha generado muy poca investigación y / o información, es muy conveniente es que quien realice un estudio del campo sea alguien que lo conozca como practicante del área. Algo parecido a cuando se quiere escribir la historia de una pequeña comunidad y se tiene que recurrir a los testimonios orales de los informantes más ancianos de ésta. Esta es la situación de privilegio de Scott Forbes, quien trabajó más de 20 años en una escuela londinense fundada por Krishnamurti, a quien conoció por varios años en persona. Forbes, como acontece con muchos grupos minoritarios y marginales, "conocía" cómo se aplicaba la educación en otras escuelas alternativas de Europa y los Estados Unidos, y desde este conocimiento "interno" propone a siete autores, que a lo largo de la historia, y desde diversas ciencias, han construido las bases de la educación holista presente. Estos son: Rousseau, Pestalozzi, y Froebel, en los siglos XVIII y XIX, y ya en el siglo XX, a Jung, Maslow y Rogers, éste último de especial interés para la propuesta objeto de esta investigación.¹

Las aplicaciones a la educación del enfoque centrado en la persona, de Carl Rogers, son muy importantes en esta fundamentación, porque el material de lectura, a partir del cual se construyó la obra de teatro utilizada en esta propuesta, *estuvo fundamentado en la educación centrada en la persona y en el aprendizaje significativo*, ambos de Rogers, y sin una explicación previa de la educación humanista, sería difícil entender los objetivos de cada episodio, que de alguna manera reflejan su contenido pedagógico.

Entonces, la solución lógica y práctica sería fundamentar también esta propuesta bajo el paradigma humanista, conocido desde hace más de 30 años y con cierta investigación cualitativa en el área (Hernández Rojas,2002). Sin embargo, Rogers *no incorpora un componente espiritual en su modelo*, y este componente está presente en el material de lectura y se constituye en su referente principal, como se verá más adelante. Existían varias alternativas ante este dilema. La primera era fundamentar la experiencia espiritual², como algo positivo en la vida de las personas en recuperación de alguna adicción, como es el caso de *Alcohólicos Anónimos*, y los grupos familiares AL-ANON y ALATEEN, cuyo programa de recuperación de 12 pasos se fundamenta en apelar y basarse en la relación con Dios, con pedirle su ayuda (ALATEEN,2001). Este es un recurso útil, como lo evidencia el hecho de dominio público de los miles de alcohólicos *en recuperación*, junto con sus familiares, merced a ese programa.

¹ En otra sección de este capítulo se describen las características comunes de la pedagogía holista, según Forbes (2003).

² Esta experiencia espiritual está vinculada a la afiliación a una religión institucional . Significa también la creencia en un Dios personal, distinto del la creación.

Sin embargo, el modelo de Rogers se refiere, como meta educativa mayor, como *su sentido último de la existencia*, al establecimiento del pleno funcionamiento de todas las capacidades de la persona (Forbes,2003, p.199). El problema radica en que Rogers, según señala Forbes(2003) se refiere en términos negativos a las religiones institucionales, pues señala que éstas ya no llenan la función que solían, pues ahora son sólo parte del sistema de valores. Entonces, la educación centrada en el alumno que él propone, no puede vincularse conceptualmente a un modelo educativo que considere el componente espiritual vinculado a una religión, como es el caso de la pedagogía integradora aquí propuesta. Otra opción, y fue la elegida en esta propuesta, consistió en *hacer brotar un retoño* de ese árbol que es la pedagogía holista, a partir de sus genes, como los describe Forbes, incluyendo en esa rama al aprendizaje centrado en el alumno. Y esto puede hacerse, porque las nociones pedagógicas de Rogers, se remontan a autores del siglo XVIII como Rousseau y Pestalozzi, aunque claro, el incorpora en su modelo al existencialismo (González Garza,2001).

De hecho, Froebel, un autor reconocido en la pedagogía holista actual, era creyente(Forbes,2003), por lo que *sí es posible*, retornando a sus orígenes, y de acuerdo a la categoría de análisis del "sentido último de la existencia", donde Forbes agrupa la meta educativa mayor de cada autor, ya sean creyentes como los de los siglos XVIII y XIX, o incrédulos, como los del siglo XX, incorporar un componente espiritual vinculado al cristianismo en el modelo. *Y este es el fin de esta fundamentación.*

La pedagogía holista es el único modelo educativo que incorpora en la actualidad un componente espiritual (Gallegos Nava,1999), aunque esta espiritualidad sea del tipo de la Nueva Era, es decir panteísta y desvinculada de las religiones tradicionales.³ Esta espiritualidad sincretista de la Nueva Era, representa la respuesta de la postmodernidad ante la secularización de la sociedad por parte del modernismo. Ramonet en 1997 (citado por Mardones,1999,p.22) afirma que "las nuevas creencias ocupan el terreno de nadie que queda entre el espacio ganado por la racionalidad técnica y el perdido por las religiones tradicionales". Esta religiosidad, continúa Mardones:

puede aportar un sentido del Misterio en una sociedad tecnologizada y funcionalizada; una visión monista que ayude a cambiar las relaciones del hombre con la naturaleza y que cree ámbitos de refugio y protección a las personas desarraigadas de nuestra sociedad. Pero el énfasis en la interioridad emocional y la conciencia, se presta más a las degustaciones espirituales manipuladas comercialmente.(Mardones,1999,p.22).

Ya no se trata de creer en las religiones institucionales, desprestigiadas por el positivismo y el neopositivismo, señala Berzosa (1998), se trata de regresar a lo sagrado mediante una religión *a la carta*, que es precisamente esta espiritualidad de la Nueva Era (Berzosa,1998).

³ El documento pontificio *Jesucristo, portador del agua de la vida. Una reflexión cristiana sobre la "Nueva Era"*, emitido por el Consejo Pontificio de la Cultura y el Consejo Pontificio para el Diálogo Interreligioso, reflexiona sobre la espiritualidad que ofrece la *Nueva Era*, como movimiento cultural, y la compara con la espiritualidad cristiana. Es un documento muy útil para los interesados en el tema, pues contiene abundantes recursos informativos de consulta.

Estas explicaciones previas facilitarán mucho la comprensión de esta fundamentación pedagógica. En realidad, la *pedagogía integradora* no es nada nuevo, sólo sintetiza y se apoya en el gran trabajo de sistematización y análisis de Forbes, quien a su vez se basa parcialmente en Basil Bernstein (Forbes, 2003), como se verá más adelante. Para entender a la pedagogía holista *actual*, primeramente se expondrán sus antecedentes, según la revisión que hace Conti (2002) en su tesis doctoral en la Universidad de Columbia. Posteriormente se presenta el esquema de Scott Forbes que analiza la naturaleza e ideas de esta pedagogía holista. Finalmente, se presenta un breve resumen del aprendizaje centrado en el alumno, de Carl Rogers, pues es esta educación humanista la que fundamenta *parcialmente* la obra de teatro. Con base en estos antecedentes, se propone *una pedagogía integradora*, diseñada para satisfacer la orientación de aprendizaje racional, emocional y *espiritual* del material de lectura. Se le da el nombre de *integradora*, porque pretende *integrar en una totalidad* los anteriores tres componentes, y esto es muy importante con los alumnos hijos de alcohólicos, que por la dinámica de su vida familiar, *disocian* sus sentimientos de sus pensamientos, no expresan lo que sienten y no vinculan estos sentimientos con la manera en que piensan. Además, y esto es común a muchos alumnos, ya sea que provengan de hogares alcohólicos o no, no vinculan, *no integran*, sus pensamientos y sentimientos con su parte espiritual, *con su sentido mayor de la vida*. Y si se les trata de alfabetizar emocional y racionalmente, también debe hacerse a nivel espiritual, de manera *simultánea*, abarcando *la totalidad* de su ser, la totalidad de su persona. Esto es lo que pretende esta propuesta, mediante su obra de teatro.

Características de la pedagogía holista.

El concepto de pedagogía holista se presta a confusiones, pues cualquier modelo educativo que afirme que es integral, por contener todo aquello *que necesitan los alumnos*, generalmente de una escuela particular, también puede decir que es holista, y así se habla, por ejemplo, de *un servicio holista, una atención holista, ver al alumno en forma holista, en esta escuela damos educación holista*. En esto se confunden los servicios educativos, con los fundamentos de una educación tal, que pretende formar la totalidad de la persona. Pero ¿qué totalidad?, ¿qué aspectos deben incluirse, y cuáles no? ¿cómo lograrlo? ¿acaso no, el fin de toda educación es educar integralmente al alumno? Hablando claramente, la pedagogía holista representa una integración de la escuela nueva, representada en los siglos XVIII y XIX por Rousseau, Pestalozzi y Froebel, y la pedagogía humanista, representada en el siglo XX por Jung, Maslow y Carl Rogers, dándole una cumbre educativa, un fin mayor de la educación, en el siglo XX, a la religiosidad y espiritualidad propias de la Nueva Era, y que apela con frecuencia al holismo. Se puede decir también, que representa el enfoque educativo, minoritario y disperso, que desde hace más de 200 años se ha opuesto a la educación tradicional.

Conti (2002) afirma que los pedagogos holistas consideran que las reformas educativas actuales fracasan debido a que su perspectiva es muy estrecha, ya que sólo consideran la mejora profesional de los maestros mediante la integración de la teoría pedagógica en la práctica docente. Estos pedagogos consideran que los intentos de la educación dominante por mejorar las culturas escolares, la capacitación del magisterio, o por producir normas de calidad educativa más altas, tienen un impacto muy pequeño en los alumnos y en la satisfacción de sus necesidades. Es necesario, afirman, que haya un cambio en los propósitos y metas educativas, es decir, una reconceptualización del proceso de escolarización. Por más de 250 años los educadores holistas consistentemente han manifestado estas y otras quejas contra la educación dominante. Ya en 1764, Rousseau se quejaba de que la educación popular desarrollaba una mentalidad destinada a la propia preservación que impedía la búsqueda de la libertad personal. En el siglo XIX, Emerson y Thoreau, representantes del movimiento trascendentalista, nos advertían que la educación dominante creaba una perspectiva del mundo que no conducía al desarrollo de la integridad genuina y la libertad espiritual. En el siglo XX, Rudolf Steiner, fundador en Alemania de la escuela Waldorf en 1919, opinaba que sistema educativo no alimentaba las capacidades que los estudiantes necesitaban para su transformación personal. Más recientemente, en 1957, Krishnamurti se quejaba de que los modelos educativos entonces existentes habían fracasado debido a que había una total carencia de relevancia entre el proceso educativo, el ser humano y la sociedad contemporánea. Se quejaba también de que se usaba a la educación con el fin que los estudiantes se ajustaran a la sociedad y a la cultura en lugar de empoderarlos hacia la libertad personal.

Los educadores holistas se quejan también de los efectos opresivos de un sistema educativo cuya mentalidad ha sido influenciada por la perspectiva Newtoniana-Cartesiana de los siglos XIX y XX. Esta perspectiva ha conducido a los educadores holistas a quejarse de que en el mundo actual existe un dolor existencial y un vacío metafísico que continua teniendo influencias negativas en el sistema educativo.

Esta mentalidad que domina nuestra edad industrial, impone en la cultura una definición muy estrecha de razón y conocimiento, lo que a su vez conduce a no atender la ecología, la comunidad humana y la verdadera individualidad. Como resultado de esta estrecha definición, se puede ver que la educación tradicional sólo se interesa en el potencial intelectual del alumno, sin atender a sus otras capacidades. Por lo tanto, la educación debe también atender también la vida interna de los alumnos, pues éstos son seres totales, que quieren, sienten, tienen valores, y piensan. Así pues, el fin de la educación consiste en la realización completa y armónica de todas las capacidades y potencialidades del individuo como una persona en su totalidad.

Palmer (1993,citado por Conti,2002) cree también que las formas modernas de pensamiento positivista continúan dominando la educación a costa de la vida espiritual y emocional de los estudiantes y maestros. El resultado se manifiesta en el dolor emocional que sienten los maestros al desconectarse de sus colegas, de los

alumnos, y de sus propios corazones. Palmer considera que las innovaciones y los experimentos más recientes en educación sólo se refieren a técnicas y no permiten que los maestros reconozcan sus valores más profundos. En lugar de eso, se les fuerza a que se conformen a normas institucionales.

De acuerdo con esta perspectiva, si las instituciones educativas y los esfuerzos de reestructuración permanecen atrapados en la mentalidad Newtoniana-Cartesiana, la cual enfatiza el pensamiento lineal, racional, empírico y reduccionista, el sistema educativo permanecerá como un sistema de educación anticuado. Los esfuerzos por reestructurar el sistema educativo no reflexionan en sus metas y propósitos debido a una mentalidad puramente racionalista, y en consecuencia no educan a la totalidad del alumno, ni promueven una nueva mentalidad holista en los maestros. No basta, continua Conti, cambiar las estructuras de enseñanza, es necesario primero cambiar las ideas, creencias y valores de los maestros, para después promover nuevas estructuras. Estas ideas, valores y creencias que las escuelas necesitan para cambiar, pueden surgir de una perspectiva holista sobre la vida y la educación.⁴

Vista ya la crítica que presenta Conti(2002) a la educación dominante, cómo el cambio debe surgir de los propios maestros, en forma individual, y cómo la

⁴ Gallegos Nava (1999) afirma que la educación basada en el paradigma científico industrial todavía prevalece en nuestros días. Este tipo de educación se basó en el modelo de línea de ensamble de las fábricas de los siglos XVIII y XIX. Según este modelo, educar a un ser humano es semejante a la producción industrial de un objeto. Así como la fábrica se caracteriza por la elaboración en serie, en donde todos los productos pasan por procesos de ensamble, igualmente los estudiantes pasan por procesos de aprendizaje igual; así como en la fábrica los obreros tienen un mismo horario, siguen el mismo manual, las mismas instrucciones, la misma página, y son evaluados con los mismos criterios y reciben premios y castigos por su desempeño, así también la educación mecanicista se desarrolló bajo los mismos criterios: todos los estudiantes recibieron una instrucción estandarizada, fueron organizados en grupos cerrados donde todos habrían de seguir el mismo libro, estar en la misma página al mismo tiempo y ser evaluados bajo los mismos criterios. Esto convirtió a la educación en un proceso mecánico y estandarizado, en instrucción más que en educación.

Desde hace trecentos años, continúa Gallegos Nava, la educación dominante ha pretendido entrenar al estudiante para la industria, basándose en la ciencia mecanicista y fragmentada del paradigma Newtoniano-Cartesiano. La educación ha sido fundamentalmente el entrenamiento de la racionalidad instrumental, el desarrollo de las capacidades de control, medición, poder, rapidez, explotación, análisis y discusión, propias del campo industrial-científico. Este autor señala tres falsos supuestos, entre otros, de la educación dominante:

- a) El educador decide lo que alumno tiene que aprender, cómo debe aprenderlo.
- b) El educador presupone que el alumno aprende en forma similar y a la misma velocidad un contenido.
- c) El educador emplea, como recurso educativo, a la comparación y al uso de premios y castigos.

Estos supuestos se explicarán a continuación:

a).-Entre los falsos supuestos de esta educación, se encuentra la idea de que los niños no pueden aprender por sí mismos. Por lo tanto, el educador debe tomar un papel protagónico y determinar lo que el alumno debe aprender y cómo lo debe hacer según sus criterios adultos. Las consecuencias de este supuesto son graves, pues convierten al ser humano en un ser pasivo e irresponsable de su propio desarrollo.

b).-Otro falso supuesto de la educación mecanicista se refiere a que todos los niños aprenden de manera similar y a la misma velocidad. Fiel reflejo del modelo de línea de ensamble, este supuesto borra toda diferencia individual y creativa de los niños y los mete en un proceso de aprendizaje estandarizado e insensible a las particularidades de cada uno de los alumnos.

c).-Finalmente, un supuesto de la educación dominante consiste en comparar a los alumnos entre sí, práctica que destruye su dignidad. Se supone que la comparación es un recurso educativo que ayuda al aprendizaje. Sin embargo, este recurso genera una cultura de ganadores y perdedores, que divide a la comunidad escolar en humillados y glorificados. Es desde este espacio educativo, desde donde se nos enseña a formar parte de una sociedad de contrastes, de opulencia y miseria. La comparación es una práctica que destruye el amor por el aprendizaje, que avergüenza al niño por su desempeño y que le destruye su dignidad. La comparación educativa implica siempre la descalificación de un ser humano por otro, la idea de que uno es mejor que otro.

perspectiva holista ante la vida y la educación se constituye en una alternativa, pasaremos a revisar los fundamentos pedagógicos de esta pedagogía.

Forbes(2003) publica, en 2003, un estudio sobre los fundamentos filosóficos comunes, de las ahora llamadas escuelas alternativas o no tradicionales, como producto de su tesis de doctorado en Educación, en el *Green College* de la Universidad de Oxford, en 1999 (Martin,2002). La palabra holista simplemente agrupa, como se verá más tarde, a todas las escuelas no convencionales que han existido y que existen hoy en día, por ejemplo, las escuelas que fundaron Pestalozzi y Froebel en el siglo XIX, y María Montessori en el siglo XX, y aquéllas "centradas en el alumno", según la terminología de Rogers (Rentería,1995; Darós,1986; Campos, 1984; Palacios, 1999; Rogers y Freiberg, 1996; González, 2001; Rojas,2002). Estas escuelas abarcan también, en los Estados Unidos, a los centros educativos fundados por Rudolf Steiner y J. Krishnamurti.

Forbes *no* se basa en la bibliografía presente sobre educación holista (Gallegos 1999,1998; Gang 1997,1997a; Huxley,1999), la cual, no habla sobre cuestiones pedagógicas, ubica al concepto de espiritualidad como algo separado de la afiliación y práctica religiosa, y la vincula a la ecología y a la *new age*.⁵ La aproximación de Forbes es distinta: se basa en los filósofos, pedagogos y psicólogos que han nutrido el pensamiento holista a lo largo de la historia. Estos son: Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Wilhelm August Froebel, Carl Gustav Jung, Abraham Harold Maslow, y Carl Ransom Rogers. Es necesario señalar que ninguno de los educadores holistas contemporáneos se basa *completamente* en estos autores teóricos, difiriendo en mayor o menor grado. Sin embargo, sí existe *un núcleo común* de todos ellos que se refleja en esta aproximación educativa. Forbes laboró durante más de 30 años en la *Brockwood Park Krishnamurti Educational Centre*, fundada por J. Krishnamurti. Este pedagogo, junto con Rudolf Steiner y María Montessori, son los fundadores de las escuelas holistas más antiguas aún en existencia en los Estados Unidos. Esta experiencia laboral le permite tener a Forbes una perspectiva *interna* de la pedagogía holista, y esto es muy importante cuando selecciona a los teóricos que la mayoría considera fundamentan a este tipo de educación. Forbes considera que el campo educativo holista es tan complejo y multifacético, que es necesaria la confluencia de varias disciplinas para estudiarlo. Y esto es lo que hace Forbes: se sirve de la filosofía, de la historia de las ideas y de la sociología para lograr su meta.

La educación holista no posee un conjunto de textos históricos que se hayan estudiado y aceptado como cuerpo doctrinario, sino que es más bien un conjunto interrelacionado de nociones que se han transformado y fusionado, teniendo cada una un origen histórico. Tampoco se puede identificar con facilidad a sus miembros, como acontece con grupos a los que se identifica por su género, grupo étnico, o preferencia sexual, pues la educación holista es más bien una perspectiva

⁵ Una esquematización *del nuevo paradigma en educación*, que es como se le conoce también a la pedagogía holista, se puede ver en el anexo 33.

filosófica.⁶ La educación holista ha surgido de una variedad de disciplinas y perspectivas, como es la filosofía, en el caso de Rousseau; la pedagogía, en el caso de Pestalozzi y Froebel; la psicología, en el caso de Maslow y Rogers, y en el caso de Jung, con un poco de la historia de las ideas teológicas. Es preciso también aclarar que, al analizar la pedagogía holista, como un movimiento enraizado en la Nueva Era, Forbes *resignifica* autores bajo la perspectiva holista, como lo hace la Nueva Era en el aspecto religioso, donde considera simplemente *un maestro espiritual*, a Jesucristo.⁷

Para describir y analizar a la educación holista, Forbes se plantea tres preguntas fundamentales:

A.-¿Cuál es la meta educativa mayor de la educación?

B.-¿Qué se necesita aprender para lograr esta meta?

C.-¿Qué facilita o causa el aprendizaje buscado?

La respuesta a estas tres preguntas constituye la descripción de la pedagogía holista. Esta respuesta se organiza como sigue:

A.- El sentido último de la existencia es la meta de la educación holista.

A.1.- Nociones de este sentido último en la educación holista.

A.2.- La importancia que se le da a este concepto en la educación holista.

A.3.- El sentido último de la existencia en relación con los puntos de vista sobre la naturaleza humana.

A.4.- El sentido último de la existencia como un aspecto de la religiosidad.

B.- Lo que se necesita aprender para lograr esta meta.

B.1.- La adquisición del conocimiento por la experiencia.

B.2.- La capacidad, adquirida de manera informal y creativa, de construir el propio mundo.

C.-Lo que facilita este aprendizaje.

C.1.- Aspectos de los alumnos que facilitan este tipo de aprendizaje.

a.- El proceso de aprendizaje inherente

b.- La motivación inherente.

C.2.- Aspectos de los maestros que facilitan este aprendizaje.

a.-La comprensión del alumno por parte del maestro y lo que éste necesita.

b.-La comprensión por parte del maestro del verdadero proceso pedagógico

c.-La comprensión por parte del maestro de la verdadera relación pedagógica con sus alumnos.

d.- La maduración personal de los maestros.

⁶ Esto se puede ver en los maestros holistas que Conti(2002) consideró en su estudio. Todos ellos trabajaban en escuelas alternativas (como fue el caso de una escuela cuántica en Nueva York o una escuela Waldorf en San Francisco) o programas escolares que consideraban el desarrollo emocional del alumno. No eran estas escuelas las que llevaban el nombre de holistas, sino estos maestros, que considerando el desarrollo total del alumno, y participando ellos mismos en actividades *espirituales* propias de la Nueva Era (como práctica de yoga, meditación budista, y esoterismo), se podrían considerar como *educadores holistas*.

⁷ En el anexo 32 se presenta un resumen de las principales diferencias de la espiritualidad de la Nueva Era con la espiritualidad de la Iglesia Católica.

Este esquema se desarrollará a continuación. A cada una de las tres respuestas, se les añadirá una introducción. Después, se ofrece una breve síntesis de la *educación centrada en el alumno*, de Carl Rogers. Se hace ésto, porque es precisamente la educación humanista la que explica *en parte*, los objetivos y contenidos de la obra de teatro, que constituye el material de lectura del programa propuesto. Además, las nociones de la pedagogía holista y de la pedagogía humanista, se complementan entre sí, para los fines de la presente fundamentación, pues pedagógicamente, Rogers retoma o acepta implícitamente nociones educativas de los autores de los siglos XVIII y XIX, representantes de la etapa romántica de la escuela nueva: Rousseau, Pestalozzi y Froebel (Palacios,1999). Esta síntesis se hace según el mismo esquema de análisis de Forbes.⁸ Finalmente, con base en estos esquemas sobre el pensamiento y la acción de la pedagogía holista y la educación centrada en el alumno, se fundamentará un paradigma similar, al que se le denominará *la pedagogía integradora*.

A.- *El sentido último de la existencia es la meta de la educación*

Uno de los primeros proponentes de las nociones de la educación holista fue Rousseau, aunque muchos de los educadores holistas afirman que su verdadero punto de inicio se encuentra en los orígenes de la religiosidad del ser humano⁹, ya que este tipo de educación se halla enraizada en las nociones del sentido último de la existencia. La educación holista afirma interesarse en el más completo desarrollo posible del alumno aunque esto sea contrario con la educación de "funciones", de "papeles" o como un medio de transmisión cultural. Para la educación holista, la esencia de la naturaleza de las personas está intrínsecamente vinculada con el sentido último de la existencia y como tal, es básicamente una noción religiosa, *sin necesariamente ser parte de una religión*¹⁰. Los educadores holistas confrontan la perspectiva sobre la naturaleza humana, de muchas perspectivas educativas, pues esta perspectiva holista forma parte su modelo educativo. Por otra parte, las nociones sobre el sentido último de la existencia, condujeron a los autores teóricos revisados, y conducen hoy a los educadores holistas, a una cierta perspectiva sobre la naturaleza humana y de una vida con sentido. Siguiendo con esta idea, los

⁸ El texto presentado a continuación, en las páginas 75-108 de este documento, corresponde a las páginas 17-49 de la obra de Scott Forbes (2003). Este autor, como ya se mencionó, fundamenta la naturaleza de la pedagogía holista, analizando las fuentes primarias de los autores que propone. En esta revisión se utilizan también las fuentes primarias del texto de Forbes, para complementar la información presentada. En consecuencia, los apartados A,B, y C que a continuación se presentan, junto con el punto 2.2 *La educación centrada en el alumno*, de Carl Rogers, corresponden al ya citado texto, comentado cuando así se requiere.

⁹ Ciertamente existen algunos pensadores no creyentes que conciben al surgimiento de las religiones de los pueblos y a la religiosidad del ser humano como una expresión del pensamiento mágico del hombre, de su estado de desamparo. Tal es el caso de Feuerbach, que en el siglo XIX afirmaba que *en el principio creo el hombre a Dios a su imagen y semejanza* (Anaya,2001). ¿Que prueba ofrecer de las creencias religiosas del hombre? Dice Fullat (1997) que estas verdades (del relato bíblico, por ejemplo) no disponen de otra prueba que el compromiso personal o colectivo de estar viviendo de ellas. En consecuencia, continúa Fullat, existen saberes científicos, que utilizan un lenguaje codificado y métodos probatorios (como las ciencias formales -las matemáticas-, y las ciencias empíricas -la física y la biología-) pero también existen saberes que tratan con la metafísica, con el sentido de la experiencia humana, como son la filosofía, la teología, el derecho, entre otras.

¹⁰ Empiezan aquí ya las referencias a esa religiosidad o espiritualidad desvinculada de religión institucional alguna. Para entender lo anterior, es necesario remitirse a al anexo 32, donde se resaltan esas diferencias.

educadores holistas afirman que su concepto de la bondad original del hombre¹¹ se opone al del pecado original y que de ahí sigue la diferencia de perspectiva sobre la necesidad (o falta de necesidad) de controlar y moldear a los niños. En consecuencia, los educadores holistas creen que las personas, en *forma natural*, avanzan hacia el bien, y que ese avance y progreso consiste en desenvolver, revelar, o descubrir lo que es natural o inherente en el alumno. Se piensa que existe un vínculo inherente entre cada individuo y el sentido último de la existencia, al menos en latencia, y por lo tanto, ese desenvolvimiento, revelación o descubrimiento, tiene relación con algo que podría llamarse religiosidad o sabiduría.

El vínculo entre el sentido último de la existencia y la naturaleza humana y una vida humana plena de sentido significa que el logro de este sentido último está vinculado con el bienestar de la persona. En los textos de los autores teóricos y en varios de la educación holista, existe la noción de que el mundo externo del alumno, deriva su significado de su relación con el mundo interno. Consecuentemente, un criterio que tiene la educación holista para lo que necesita aprenderse, es la relación de tal aprendizaje con el sentido último. Los autores teóricos, y muchos defensores de la educación holista, se preguntan si ésta se refiere a algo presente, en lugar de ser una idea o aspiración, y si tiene tales consecuencias para el bienestar, ¿qué valor podría tener una educación que no estuviera dirigida hacia y por el sentido último de la existencia. En este sentido, muchos educadores holistas *consideran insuficiente a la educación como un mero proceso de socialización o como una preparación para el trabajo*. Una de las consecuencias de tener como meta educativa el sentido último de la existencia, es que no existe un punto intermedio lógico que detenga esta meta. Lo anterior promueve el *aprendizaje vitalicio* y afecta la identidad de los maestros. El maestro no es un experto que ha logrado esta meta educativa; más bien, es un aprendiz, compañero del propio alumno, aunque en una etapa diferente del viaje, que es la presente vida. Esto llevó a Pestalozzi a promover que sus alumnos más capaces y avanzados ayudarán a los menos avanzados. Contribuyó también a formar la base de la relación psicoterapéutica que se encuentra en la psicología humanista de Rogers y Maslow.

Es esta modalidad, se concibe que es fundamental para que los alumnos aprendan a aprender, las experiencias que tengan como alumnos (o pacientes) del propio aprendizaje del maestro (o terapeuta). Consecuentemente, es recomendable que los maestros continúen su aprendizaje para que así los estudiantes también lo

¹¹ Forbes(2003) relata en la biografía de Rousseau, que cuando éste era un adolescente de 17 años, después de huir del taller de un artesano del cobre, fue enviado por algunos sacerdotes católicos con la baronesa de Warens en la Saboya francesa. La baronesa, de origen suizo, profesaba el protestantismo, bajo la forma calvinista, pero después se convirtió al catolicismo. De niña, la Baronesa había estudiado en Berna, Suiza, una cierta antología de ministros protestantes *místicos*, que se oponían a los estrictos calvinistas suizos, y que creían en la bondad natural del hombre. De estas lecturas, la baronesa aprendió que el hombre es naturalmente bueno, junto con la naturaleza, que también es buena. La baronesa tomó bajo su protección a Rousseau, y eventualmente logró su conversión al catolicismo, aunque en forma temporal. De su protectora, Rousseau oyó por vez primera estas nociones de la bondad natural del hombre, opuestas a las doctrinas de los reformadores del siglo XVI, que enseñaban que el hombre estaba radicalmente pervertido y su libertad anulada por el pecado de los orígenes; identificaban el pecado heredado por cada hombre con la tendencia al mal o concupiscencia, que sería insuperable. Con el tiempo, Rousseau se convirtió en amante de su protectora, a quién más tarde reprocharía su incongruencia religiosa. Estas experiencias influyeron de manera notable en la forma de interpretar la realidad y en las creencias religiosas de Rousseau, quien, a final de cuentas, llegó a no confiar en nadie, ni en su amigo David Hume, quien le dió asilo y lo protegió en Inglaterra, en la última parte de su vida. Tal vez solo confió en su antigua lavandera, Thérèse Levasseur, con quien se casó y tuvo cinco hijos, que finalmente tuvo que dejar en orfanatorios para su adopción.

hagan. Asimismo, ayudar a los demás a que encuentren un sentido en sus vidas es parte de una vida plena de sentido. Esto se relaciona con los temas de desarrollo social y magisterio, en que se les ve más como una vocación que como un área profesional.¹²

A.1.- *Nociones de este sentido último en la educación holista.*

La expresión *sentido último de la existencia* corresponde al término *ultimacy*, en realidad intraducible al español, pues corresponde a un neologismo acuñado por Paul Tilich en 1957. Este *sentido último* tiene dos acepciones: La primera es que por *sentido último* se entiende el estado más alto de la existencia al que puede aspirar un ser humano, ya sea como una etapa de desarrollo (por ejemplo, para un monje budista sería el recibir la iluminación, o para un místico católico sería recibir el matrimonio espiritual), o como el momento mayor de la vida que muy pocos experimentan (por ejemplo, una crisis de conversión religiosa), o como una etapa de la vida, común a toda la población, pero que muy raramente le acontece a alguien (como la experiencia cumbre de Maslow). La segunda acepción consiste en un interés o vocación que es la mayor a la que la persona puede aspirar (por ejemplo, ser una persona consagrada, o ser sacerdote). Dentro de la pedagogía holista, muchos aspectos de este *sentido último* pertenecen a las teorías actuales del desarrollo humano y por lo tanto, tienen una naturaleza psicológica; otros aspectos son abiertamente religiosos, aunque no pertenezcan a una religión en particular.¹³

A.2.- *La importancia que se le da a este concepto en la educación holista.*

Si un individuo no lograra este *sentido último de la existencia*, ignoraría una parte muy importante de sí mismo y al no desarrollar este sentido último, no se desarrollaría en lo que pudiera convertirse, quedando como una entidad parcial. Si se toma como ejemplo, la salud física de un ser humano, sin el sentido último de la existencia, queda coartado el desarrollo normal de la salud y el resultado es la

¹² Ciertamente el desarrollo de la vocación para una actividad humana no se explica *únicamente por influencias connaturales, "innatas"*. Influye mucho el ambiente familiar y las relaciones significativas que tenga la persona, y claro, ya después adquirirá los conocimientos y las habilidades para desempeñarla. Por lo tanto, afirmar que el magisterio es más una vocación que un área profesional, implica, desde el discurso de la pedagogía holista, que el maestro satisface una necesidad interna cuando realiza su trabajo, satisfacción que es independiente del salario que recibe (el cual corresponde a la actividad profesional para el que ha sido formado). Esta satisfacción es de naturaleza afectiva y si el maestro es creyente, también espiritual, pues *cumpliendo con su trabajo*, el maestro haya un sentido a su vida presente, y visto desde la fé, ayuda a la construcción del Reino de Dios, según señala Juan Pablo II (1982) en su encíclica *Laborem Exercens*.

¹³ Aquí podemos ver ya, en forma incipiente, una de las primeras características de la pedagogía holista: *su desvinculación con cualquier religión establecida*. De esta manera, se va a desarrollar una espiritualidad universal, sin ninguna afiliación a religión alguna. Sin embargo, el hecho de que esta pedagogía considere a la espiritualidad, aunque sea panteísta, como la parte más importante de sus metas, abre la posibilidad de incluir un paradigma pedagógico espiritual vinculado a la iglesia católica, y en este sentido, este paradigma alternativo sería el único que le diera a la espiritualidad, vinculada a una religión, su más alto valor en la pedagogía. Este paradigma sería diferente de cómo la pedagogía holista se entiende actualmente, pero estaría vinculado a cómo se entendió por algunos de sus practicantes del pasado, como fue el caso de Pestalozzi y Montessori, que entendieron este sentido último en relación con el cristianismo, aunque algunas veces no en forma ortodoxa.

deformidad, la enfermedad y el crecimiento impedido. Si el éxito en la vida humana significa lograr lo que queremos lograr o lo más de lo que somos capaces de lograr, entonces, el éxito en la vida queda bloqueado con un desarrollo impedido de este tipo. Si un individuo desea obtener la heroicidad en la práctica de la virtud y mediante sus hazañas, ser un santo, o un héroe ante su pueblo, y no tan sólo aspirar a ser un héroe deportivo, o una persona rica en dinero, necesita apoyarse en el sentido último de la existencia.

Los pedagogos holistas le dan primacía al sentido último de la existencia y ven al desarrollo humano total como algo útil al individuo y a la sociedad en su conjunto. En efecto, las sociedades necesitan seres humanos desarrollados en su totalidad, pues son los héroes en la práctica de la virtud, (y no los líderes políticos que conducen y ganan guerras) a quienes se les ve como el fruto de la renovación social y cultural de una sociedad. Los proponentes de la educación holista declaran lo que consideran es la naturaleza humana, *por sus propias experiencias o por convicción*, y con base en estas ideas construyen su concepto de este *sentido último de la existencia*. Para algunos autores, las características de este sentido último son evidentes en sí mismas. Por ejemplo, para Froebel, el sentido último estaba en conexión directa con el concepto de la salvación cristiana, mientras que para Maslow y Rogers, la explicación de sus nociones de *sentido último* eran más bien una distracción de sus intereses pedagógicos.

A.3.- El sentido último de la existencia en relación con los puntos de vista sobre la naturaleza humana.

Al sentido último de la existencia se le considera como aquél que describe lo mejor, lo mayor y lo más bello a lo que sólo los seres humanos pueden llegar, y el máximo desarrollo de esas capacidades que en su conjunto conforman a un ser humano. Desde esta perspectiva, el sentido último es más bien el punto final de una línea continua a lo largo de la cual viven los seres humanos. Este sentido último genera bienestar, al cual tienden todas las especies de la naturaleza. Además, al establecer la meta de la humanidad, el sentido último también indica la trayectoria de un desarrollo natural y lleno de sentido. De aquí su importancia para la pedagogía. Este concepto de la naturaleza humana *es opuesto al de la perspectiva tradicional que domina en el mundo occidental*. Si el sentido último define la meta hacia la que se dirigen en forma natural los seres humanos, este sentido también les es natural (al menos en forma potencial), guía la fuerza de desarrollo de las demás especies y sin lugar a dudas es bueno. De aquí se sigue que los seres humanos son *naturalmente buenos y tendientes al bien, y no malos o tendientes al mal*. Más aún, si esta bondad es innata, los seres humanos no dependen de la intervención de un agente externo, ya sea metafísico o humano, para tener contacto con la bondad o el sentido último.

Para muchos, de esto naturalmente se sigue que una persona *sólo necesita escuchar o ser sensible a su interior*. Tal escucha y sensibilidad por parte de un individuo es vista como una actividad personal en la que ninguna otra persona

puede sustituir a la persona participante. Entonces surge la pregunta: Cualquier persona, si escucha y siente en forma adecuada, ¿escucha y siente lo mismo? Los diferentes pedagogos holistas responden "sí" y "no", pues existen características generales de este sentido último que todas las personas tienen en común, por ejemplo, el más pleno descubrimiento de quién es uno en realidad, pero cada persona es también única, pues los talentos personales son también únicos.

Por lo tanto, lo que cada persona descubre es, al mismo tiempo, lo mismo y es diferente. Evidentemente, esta noción milita en contra de una pedagogía que pretende adecuar al alumno, conforme a un modelo derivado del exterior, a lo que debería ser. Por el contrario, en la pedagogía holista, *el maestro ayuda al alumno a encontrar continuamente quién es.*

A.4.- *El sentido último de la existencia como un aspecto de la religiosidad.*

Con base en el análisis de los autores que fundamentan la educación holista actual (Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Jung, Maslow, Rogers), que serían como los genes de la diversidad de escuelas alternativas que afirman ser holistas hoy en día, se puede afirmar que todos ellos consideraron que el sentido último de la existencia, tiene una gran importancia en la vida de las personas, sólo superado por las necesidades de sobrevivencia.

Como ya se ha visto, algunas de las nociones de este sentido último tienen una naturaleza religiosa, por lo que es necesario distinguir entre religión y religiosidad. Todos los autores mencionados consideraron que las religiones, como se les concibe y practica, *están muy alejadas de la religiosidad que ellos experimentaron como un aspecto de este sentido último.* Por lo tanto, sintieron la necesidad, en formas y grados distintos, de crear *nuevos sentidos de religiosidad que los librara de los errores de las religiones tradicionales*, incluyendo las limitaciones y conflictos que vieron generadas por éstas. Estos autores afirman que estos nuevos sentidos de religiosidad no son del todo nuevos, sino que se encuentran más cercanos a la religiosidad que se encuentra en los orígenes de las grandes y verdaderas religiones, una religiosidad que se ha olvidado, perdido o corrompido a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva, consideraron que su posición no era cismática o contradictoria de las verdades que afirmaban las religiones existentes. Más bien, *se encontraba más cerca y en forma más cierta a estas verdades, que el común de la gente.*¹⁴

¹⁴ Sin embargo, este tipo de afirmaciones, como señala Forbes, son las que sostienen la mayoría de los movimientos cismáticos y herejes en la historia. Rousseau consideraba que la naturaleza era una compuerta para alcanzar a la divinidad. En este sentido, la palabra de Dios es sustituida por la obra de Dios (la naturaleza), la cual, para él y los pedagogos románticos que continuaron su obra -Pestalozzi y Froebel-, era la forma más confiable y directa de comunicarse con lo sagrado. Afirmaba también que las religiones dominantes eran producto de la cultura y que por lo tanto estaban sujetas a las limitaciones y equivocaciones de las culturas. Consideraba que la *religión natural* carecía de tal condicionamiento y de otras formas de autoritarismo (Forbes, 2003). Rousseau (1999) decía en su *Emilio o de la educación*, que:

" Por lo tanto, olvídate de todos esos dogmas, tan misteriosos, que son sólo palabras sin ideas, de todas esas doctrinas extrañas cuyo vano estudio sustituye a las virtudes en todos los que en ellas se complacen y que los

Esta manera de pensar es ciertamente evidente en muchas controversias de la educación holista, relacionadas con lo que se describe como "*espiritual*". Muchos proponentes de lo "espiritual" en la educación holista evitan aclarar o definir con precisión lo que quieren decir con esa palabra. Afirman que estos intentos limitan o pervierten una *sensación* de lo que es espiritual, convirtiéndola en una *idea* de lo que es "espiritual", y que esto es una trampa que ha corrompido a las grandes religiones.

Los primeros autores, como Rousseau, Pestalozzi y Froebel distinguían religiosidad de religión, centrándose en lo que creían era divino en la naturaleza, y si lo era en la naturaleza, era "naturalmente divino", y que por lo tanto existía antes del ser humano. Se puede deducir del trabajo de estos primeros autores que para ellos, lo divino era inherente al ser humano, como lo era en toda la naturaleza. Esta presencia de la divinidad les parecía más evidente en la naturaleza que en las personas. Sin embargo, la percepción de lo divino en el interior de cada quien era una responsabilidad individual. Los autores del siglo XX, como Jung, Maslow, y Rogers, los tres del campo de la salud mental y con amplia influencia entre sus contemporáneos, enfatizaron esa parte del individuo que puede sentir, experimentar o percibir lo divino. Este aspecto de los seres humanos que puede sentir lo divino, lo vieron relacionado con la psique o con la conciencia.

Debido a que los autores afirmaron que estaban interesados con lo que se encontraba en los orígenes de todas las religiones, y en lo que se encontraba en los seres humanos relacionado con lo divino, hicieron afirmaciones universales que consideraron se encontraban más allá de las limitaciones de tiempo y espacio inherentes a todas las religiones. La educación holista promueve una *religiosidad secular*. "Secular" en el sentido de que no se sigue ninguna religión, pero "religiosa" en el sentido de que se le da mucha importancia a lo que es "sagrado", "divino", o "espiritual". Cualquier ceremonia, ritual, o imagen de cualquier religión tiene la misma importancia para los individuos de cualquier otra religión, o para alguna religión creada en forma personal o colectiva. Los rituales, las ceremonias y las imágenes son importantes porque ayudan al individuo a adquirir un *sentido último de la existencia*, y no porque estén relacionados con el *dogma*. Por lo tanto, la imagen sagrada que crea una persona tiene una importante función en lo que ese individuo percibe como una *experiencia* del sentido último, y *esto es más importante* que la relación con una imagen culturalmente reverenciada, pero que no cumple esa función. Como señala Forbes, para los proponentes de cualquier religión, todo lo

enloquece en lugar de hacerlos buenos. Siempre mantén a tus hijos dentro del estrecho círculo de los dogmas relacionados con la moralidad. Persuádelos de que no importa saber algo si no los hace buenos. No hagas teólogos de tus hijas, diestras para razonar. Enseñales mejor, con relación al cielo, sólo las cosas útiles a la sabiduría humana. Acostúmbrales que siempre se sientan bajo la mirada de Dios; a tenerlo como testigo de sus acciones, pensamientos, virtudes y placeres; a hacer el bien sin ostentación porque él los ama; a sufrir el mal sin palabra de queja porque él los compensará por ello; y finalmente, a ser todos los días de su vida como les gustaría presentarse ante él al final. *Esta es la verdadera religión*; es esta la única forma de que no sea susceptible de impiedad, abuso o fanatismo. Que otros prediquen, todo lo que quieran, religiones más sublimes, pero yo no reconoceré otra que esta".

Este es un ejemplo del pensamiento cismático o heterodoxo de uno de los autores, -Rousseau-. Los demás, difirieron también, bajo distintas formas de las religiones dominantes de su época.

anterior son herejías. Estas afirmaciones se convirtieron en un problema que enfrentaron todos los autores en uno u otro momento de su vida.

Todos estos autores teóricos afirmaron también implícita o explícitamente, que fue *mediante sus propias experiencias* cómo llegaron a sus nociones de religiosidad, y no debido a la especulación, la creencia personal, o la persuasión. Su autoridad para hablar de la religiosidad proviene de una experiencia directa de ésta. Por lo tanto, consideran que todas las personas pueden experimentar la religiosidad por sí mismas, y esta adquisición potencial es fundamental para todos ellos. También consideran que todas las personas tienen la misma probabilidad de tener una experiencia religiosa, y que el acercamiento personal a este sentido último de la existencia, que es adecuado para una persona, no es necesariamente conveniente para otra.

Un aspecto importante de la religiosidad en este sentido último de la existencia descansa en las nociones de totalidad o unicidad, las cuales se ven que yacen en los orígenes de la humanidad. Estas nociones existen en tres formas:

- *Nociones cronológicas.* Afirman que hubo un tiempo en la historia en que las personas vivían en totalidad o unicidad. Este estado histórico es nuestro estado original y como tal, más verdadero a nuestras propias naturalezas que los estados en que priva la fragmentación, en los cuales vivimos en la actualidad. Rousseau y Pestalozzi apoyan esta forma.
- *Nociones etiológicas.* Afirman que nuestros orígenes individuales, o cada una de nuestras primeras causas, descansa en un estado no manifiesto de unicidad o totalidad, con Dios, con el Atmán, y que nos fragmentamos ya sea al momento de nacer o un poco después. Froebel, Pestalozzi y Jung sostenían esta noción.
- *Nociones ontológicas.* Argumentan que la totalidad o unicidad era, es y permanece como el fundamento de nuestro ser y por lo tanto, su estado fundamental. Por lo general no lo conocemos o lo vivimos. Jung, Maslow y Rogers, expresaron este punto de vista.

Debido a que este estado de totalidad o unicidad es visto como más original, verdadero y más auténtico que los estados de separación, fragmentación o de no totalidad, y debido a que lo testifican las personas que experimentan la totalidad, de aquí se sigue que hay un valor en percibir de nuevo esta totalidad o unicidad.

Estas nociones existen en dos formas:

- **Unificación *de*.** Esto implica la unificación de diferentes partes o aspectos. Por ejemplo:
 - a) Unificación *de* las facultades, como afirman Rousseau y Pestalozzi.

- b) Unificación *de* la "cabeza, el corazón, y la mano", como afirma Froebel.
 - c) Unificación *de* el consciente con el inconsciente, como afirma Jung.
 - d) Unificación *de* el sentimiento y el pensamiento, como afirma Rogers.
- Unificación *con*. Implica la unificación del individuo con algo que esta fuera de sí mismo o que es parte de un ser mayor. Por ejemplo:
 - a) Con Dios, como afirman Froebel y Pestalozzi.
 - b) Con toda la humanidad, como lo afirman todos los autores.
 - c) Con el *Unus Mundus*, es decir, ser uno con el mundo, como lo afirman Jung y Maslow.¹⁵

Como se ve, en todos los casos, la totalidad o unicidad que resulta de la unificación fue vista por todos estos autores como un aspecto del sentido último de la existencia y como una forma de religiosidad.

B.- Lo que se necesita aprender para logra esta meta.

La *experiencia* tiene una gran importancia en la revisión sobre lo que la educación holista considera necesario que debe aprenderse. El aprendizaje por la experiencia indica *tanto una clase de conocimiento, como una forma de aprendizaje*. Esta división se basa en la *manera* de adquirir el conocimiento, más bien que en la división clásica de las formas de conocimiento. El conocimiento por la experiencia deriva su importancia de las nociones del sentido último de la existencia. Se concibe como algo mejor y superior al conocimiento obtenido a partir de la experiencia, debido a que un aprendizaje así abarca más que la sólo cabeza del aprendiente, y por lo tanto, la totalidad de la persona participa en el proceso de adquisición del conocimiento. Se piensa también que se puede conocer más del objeto de conocimiento cuando se le conoce por la experiencia, como es el caso, por ejemplo, de las sensaciones que no pueden ser conocidas sino mediante la experiencia.

Para los educadores holistas, el conocimiento por la experiencia tiene otra importante relación con el sentido último de la existencia. No toda la experiencia genera aprendizaje ni es bueno todo el aprendizaje generado por la experiencia, como puede ser aprender a robar. La educación holista promueve *las experiencias que estimulan la introspección o la percepción interna*. El desarrollo de la capacidad de la introspección, desarrolla también la capacidad para contemplar la verdad y por lo tanto se relaciona con el sentido último de la existencia. Una verdad experimentada es muy diferente de una verdad simplemente creída, así es que el aprender a conocer cosas mediante la experiencia es aprender a conocer bajo la forma de aproximarse al sentido último.

¹⁵ Un aspecto importante para el enfoque de la investigación que aquí se reporta, es la *unificación del sentimiento y el pensamiento*, de Rogers, y la *unificación con Dios*, de Froebel y Pestalozzi.

El conocimiento experiencial se relaciona también con este sentido último mediante la naturaleza del aprendizaje heurístico. Lo que se conoce a partir de la experiencia depende en parte *de las preguntas que plantea el aprendiente*, y como tal, es muy importante aprender como plantear y reformular preguntas, más que encontrar respuestas. Las preguntas que plantea una persona sobre el universo, relacionadas con la búsqueda de significado, determinan la relación de esa persona con el universo. Por lo tanto, cualquier cosa que aumente la capacidad de plantear preguntas, es visto como positivo. Por el contrario, la pedagogía basada en el desempeño, interesada tan sólo en la producción de respuestas, no lo ve de esta manera.

El conocimiento de sí mismo es el único conocimiento esencial en la educación holista. Sin embargo, el conocimiento del propio ser no puede adquirirse como contenido u objeto de conocimiento, debido a que se actúa también como sujeto cognoscente, es decir, el ser es el conoscente que tiene conocimiento de sí mismo. Una implicación de lo anterior, que se encuentra en todos los autores teóricos, en los sistemas de psicoanálisis, en la meditación oriental, y en muchas religiones, es que el sí mismo se altera por lo que ve de sí mismo. Los que sostienen que el sentido último de la existencia yace en forma parcial en un núcleo del ser, reflejan este proceso de transformación en los mitos de las personas transformadas al contemplar lo sagrado. Sin importar el objeto, el sí mismo es *el sujeto del conocimiento por la experiencia* y es el que se desarrolla o cambia con cada introspección. El uso del *si mismo*, término común en los escritos de la educación holista, puede a veces ser confuso, pero los autores teóricos del siglo XX aclararon este punto, particularmente Jung, quien considera que existe un sí mismo consistente en un principio de guía interno que tiende hacia la totalidad, un factor de integración que no es de la hechura del propio individuo, pero que tiende hacia el logro de la unidad, y que es equivalente a la percepción de la presencia interna de Dios. Para Jung, existen otras dos cosas a las que se les llama *si mismo*:

- un núcleo de características o atributos inherentes que deben ser descubiertos o develados, y
- una entidad, construida socialmente, y que cambia a partir de la introspección o de contemplar la verdad.¹⁶

Algunos de los elementos centrales del ego son individuales y otros son universales. Los elementos individuales conforman la idiosincrasia de una persona. Los elementos universales se vinculan al logro del sentido último. La persona es el sí mismo adquirido, el producto de un condicionamiento, como puede ser la cultura, el ambiente, o un proceso de formación, y como tal es accidental. Debido a que el ego tiene los elementos universales, se puede decir que el grado hasta el cual la persona se aproxima o llega a estar en armonía con el ego, es la medida de que esa

¹⁶ Jung los llamó el *ego* y la *persona*, respectivamente.

persona sea cierta consigo misma, con su verdadero sí mismo, y que se le vea como un ser individualizado y auto-actualizado.

Para los autores de los siglos XVIII y XIX, y para muchos educadores holistas, el conocimiento propio comienza cuando un niño aprende mediante sus capacidades externas, por ejemplo, su capacidad para moverse, para hablar, para hacer. Conforme avanza en su desarrollo, este niño se *mueve* hacia dentro de sí, y aprende sobre sus capacidades internas, por ejemplo, la empatía, y el dominio de las propias emociones. Esto se traduce en los términos de *hacer*, y de *ser*, en el que el *ser* tiene el valor mayor, y que, abarcando el mayor al menor, se considera que el *hacer* siempre expresa el *ser*. Este tema enfatiza la importancia que le dan los educadores holistas al *ser* sobre el *hacer*. El tema favorece también a la pedagogía basada en la capacidad, sobre la pedagogía basada en el desempeño, explicada más adelante.

Para la educación holista, el conocimiento propio es también la base de la renovación social. La educación tradicional afirma que la sociedad se renueva mediante la iniciación de sus miembros jóvenes en el discurso social o cultural, pero la educación holista se renueva mediante el desarrollo psicológico y espiritual de sus miembros, según la acepción dada a la espiritualidad holista. La educación holista considera importante confrontar la condición aceptada de la sociedad, el *status quo*, y no perpetuarlo, pues afirma que la sociedad no se renueva la mantener esta condición, sino al cambiarla. La educación holista sostiene que la pérdida de las certidumbres sociales y culturales, *asociado con individuos que se conocen a sí mismos* genera un bienestar genuino.

B.1.- La adquisición del conocimiento por la experiencia.

Los pedagogos holistas no categorizan al conocimiento por su propio contenido ni con base a los procesos mentales que requieren diferentes contenidos. Por ejemplo, el aprendizaje matemático tiene el mismo valor e importancia que el aprendizaje gramatical. Más bien, distinguieron el conocimiento adquirido con base a *cómo* se adquiría y *para qué* se adquiría, preguntas éstas mas relacionadas con *el sentido* del aprendizaje, que con *los procedimientos* para lograrlo. Los autores ya mencionados consideran que hay dos clases de conocimiento que tienen una importancia preeminente: el conocimiento experiencial y el conocimiento de capacidad. Seguidamente se explicarán cada uno de ellos.

El conocimiento adquirido mediante la experiencia es muy diferente del conocimiento adquirido mediante abstracciones o representaciones. Por ejemplo, no es lo mismo conocer cómo aprender a manejar una bicicleta *leyéndolo* en un

libro, que *aprendiéndolo por la práctica, por la experiencia*. A este tipo de aprendizaje se le llama *aprendizaje auténtico o aprendizaje por la experiencia*.

Sólo mediante la experiencia se pueden adquirir muchas clases de conocimiento. Por ejemplo, una persona puede conocer *sobre el* amor en los libros, en las películas, en la vida de los demás, pero sólo puede conocer *del* amor, experimentándolo. Esta distinción, clara para la educación holista, le es extraña a la educación tradicional, que basa sus prácticas en hábitos librescos de aprendizaje.¹⁷

La pregunta de *por qué* se adquiere un determinado conocimiento, distingue también la adquisición del conocimiento por la experiencia, de los tipos de conocimiento que se encuentran en la educación tradicional. Por ejemplo, el impulso espontáneo que surge en el alumno de conocer los ángulos de un triángulo, es distinto del conocimiento adquirido mediante una motivación secundaria, como es el deseo de un premio o el temor a un castigo, o simplemente la necesidad de pasar un examen. Ésto se debe en parte a la manera en cómo se ve a la curiosidad del alumno. A la curiosidad escolar no se le ve como una búsqueda de información que se encuentra desubicada y dispersa de los objetivos de aprendizaje escolares, sino más bien como una búsqueda entrelazada con algunos aspectos de la vida del estudiante, o del mundo que le es significativo. Por lo tanto, de acuerdo al ejemplo mencionado, un alumno tiene curiosidad sobre los ángulos de un triángulo porque quiere *hacer* algo con esa información o ésta es parte de una comprensión más amplia de lo que le es significativo, y como tal, es parte de la experiencia que el alumno tiene del mundo que le rodea.

Rousseau, Pestalozzi y Froebel afirmaron la preeminencia del conocimiento adquirido por la experiencia sobre el conocimiento adquirido mediante abstracciones de la realidad y combatieron en su tiempo la entronización en las escuelas del conocimiento librario, derivado del renacimiento, y afirmaban que el conocimiento representado en los libros no era verdadero, sino más bien conocimiento *adquirido de los* libros. Es decir, de las representaciones de las cosas, en lugar de la experiencia directa de las propias cosas. Consideraban, junto con muchos educadores holistas en la actualidad, que el conocimiento abstracto y representacional se alejaba del mundo real debido a su naturaleza representacional y no sólo era diferente del conocimiento surgido de la participación en el mundo y de su construcción, sino que también tenía un valor muy distinto pues jugaba un papel muy diferente en la vida.

Como se ve, el valor que tienen los diferentes tipos de conocimiento se deriva de dos criterios:

- La relación del tipo de conocimiento con el *sentido último de la existencia*.

¹⁷ El aprendizaje por la experiencia está relacionado con el sentido último de la existencia, razón que aumenta su valor, pues es sólo mediante este tipo de aprendizaje que se puede conocer dentro de sí mismo a Dios. Por ejemplo, una persona puede conocer ampliamente los textos sagrados de las grandes religiones y ser ateo. Por el contrario, un orante puede apenas saber leer y escribir pero experimentar a Dios en su corazón.

- La utilidad de ese conocimiento para satisfacer los retos de la vida.

Como ya se menciona, ciertos conocimientos necesarios para este sentido último sólo pueden adquirirse por la experiencia. También es importante el conocimiento basado en el uso de las capacidades para vincularse con este sentido último.¹⁸

Estos autores también afirmaban que el conocimiento originado en la propia vida, se puede después abstraer y conceptualizar y hallar de nuevo una fácil aplicación en la vida, *mientras que el conocimiento adquirido por la abstracción es difícil de aplicar en la vida y tiende a permanecer en ese nivel*. Consecuentemente, preferían conocer por la experiencia y evitaban el conocimiento mediante las abstracciones, como son los libros y los mapas. Los educadores holistas contemporáneos se han apoyado en el trabajo de Montessori, Dewey, Piaget, y otros constructivistas. Según ellos, a los niños se les debe dar materiales y oportunidades para aprender algo específico, pero se les deja en libertad de descubrir *lo que hay aprender*, en lugar de enseñarles *en que aprender*. El maestro sólo puede articular el aprendizaje después de que se ha llevado a cabo el aprendizaje por la experiencia. De esta manera, en este proceso de aprendizaje se le añade una dimensión representacional a la base de conocimiento por la experiencia.

B.2.- La capacidad, adquirida en forma informal y creativa, de construir el propio mundo.

Este tipo de conocimiento no se refiere a un conjunto de habilidades generalizables o de desempeños genéricos, conocido como *competencia*, sino más bien a la adquisición de conocimiento mediante procedimientos en lugar de ideas o de datos. Se caracteriza por contener los procedimientos para participar en la construcción del propio mundo, es intrínsecamente creativo, y se le adquiere en forma tácita en las interacciones informales. El término original en inglés es *competence*, es decir, competencia, acepción acuñada por Basil Bernstein en 1996 (Forbes, 2003)¹⁹ y ejemplifica esta acepción con la *competencia* lingüística de Chomsky, la *competencia cognoscitiva* de Piaget, entre otras, pero para evitar confusiones se le conocerá de aquí en adelante como *capacidad*. Los educadores holistas distinguen entre su pedagogía basada en la capacidad, como ya se explicó, y la pedagogía basada en el desempeño, que es la que sostiene la educación tradicional. Según la

¹⁸ Por ejemplo, las capacidades para *ver, sentir y escuchar dentro de uno mismo*, ya sea a Dios, o al propio ser, se adquieren en la práctica, en la experiencia, no leyéndolo sobre ellas.

¹⁹ El texto de Basil Bernstein se intitula: *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Se encuentra editado por A. Luke en la serie *Critical Perspectives on Literacy and Education*. La casa editora es Taylor & Francis de la ciudad de Londres, en el Reino Unido. Este título no se consultó en forma directa.

pedagogía anterior, basada en el desempeño, los estudiantes deben dominar ciertos desempeños, por ejemplo, de lectura, de escritura, de aritmética, de ciencias naturales, conjuntamente con la exhibición de ese desempeño, para así poder ser evaluados. Esta es conocida como *educación basada en competencias*, que se guía por metas y objetivos de aprendizaje, que incluyen el desarrollo de habilidades específicas. Por el contrario, la pedagogía basada en la capacidad enfatiza el aprendizaje de procedimientos mediante la experiencia, y en este sentido está vinculado al conocimiento por la experiencia. Estos procedimientos no han sido fragmentados en desempeños específicos, abstraídos a su vez de la vida real, y no han sido aprendidos por separado.²⁰

Estos dos modelos pedagógicos, la pedagogía basada en la capacidad y la pedagogía basada en el desempeño, no necesariamente promueven el dominio de diferentes procedimientos, por ejemplo, ambos modelos pueden pretender que los estudiantes sepan cómo construir oraciones, sino que forman parte de aproximaciones pedagógicas diferentes. El modelo de desempeño tiene como su meta al desempeño, aún si se reconoce a esta meta como un punto intermedio para una meta mayor, por ejemplo, pocos o ningún maestro de matemáticas consideran que aprender a resolver ecuaciones algebraicas es una meta en sí misma. Más bien, a este aprendizaje se le ve como un medio para lograr una comprensión mayor de las matemáticas. Sin embargo, en la pedagogía basada en el desempeño, el *cómo* ejecutar las manipulaciones numéricas puede *enseñarse, aprenderse y examinarse por separado*, y es esta desconexión lo que distingue a esta pedagogía.

El conocimiento basado en la capacidad se apoya, de manera interdependiente en los siguientes procedimientos:

1.- *La capacidad de bien juzgar*. Esta capacidad implica una relación compleja y sutil con el mundo. Implica ser capaz de ver con claridad el asunto sobre el cual se va a juzgar así como su contexto. Requiere también tener con suficiencia los valores que fundamentan un juicio tal. Esta capacidad de bien juzgar implica también la cualidad de la *resiliencia*, la habilidad de juzgar bien en circunstancias adversas. Aunque este término ha sido usado desde hace diez años por pedagogos y psicólogos infantiles, los pedagogos holistas se han interesado en ella y la han reconocido desde hace mucho. La resiliencia implica ser capaz de superar obstáculos y perseverar a pesar de que el éxito no esté a la vista. Esta cualidad es evidente en ciertas personas, y al parecer se puede adquirir. Todos los pedagogos holistas le han dado preminencia a la resiliencia en sus doctrinas, aunque le hayan dado otros nombres; han opinado sobre lo que deben hacer los educadores, teniendo en cuenta a la resiliencia, para que los niños aprendan; y la han visto relacionada con la capacidad de bien juzgar.

²⁰ Por ejemplo, en una comunidad rural o indígena, que se apoya para su subsistencia en la caza, cuando un joven de esa comunidad *sale por primera vez sólo* a cazar un venado, porque la comunidad considera que ya está listo para hacerlo, *pone a prueba y muestra* el conocimiento basado en la capacidad, que ha aprendido a lo largo de toda su vida. En este sentido, sus padres, su familia extensa, y la comunidad *querían que al crecer se hiciera "agüzado", que supiera "trabajar", que fuera "güeno"*. Este es el conocimiento de capacidad.

2.-*La habilidad para ser libre.* Esta habilidad no se refiere a la libertad política, sino a la libertad de condicionamientos destructivos, de hábitos y opiniones, inclusive la propia. La educación holista, al rechazar el sistema de *comparación*, de premios y castigos, de la educación dominante, rescata la dignidad del alumno, y permite que desarrolle la conciencia de que su valor, y consecuentemente su capacidad para ser libre, no depende de las acciones de los demás, de su aprobación o desaprobación, sino de *su propia evaluación personal*, lo que le permite ejercer con responsabilidad su propia libertad ante la vida.

3.- *La habilidad para descubrir y refinar los valores.* La pedagogía holista no considera que los valores sean arbitrarios o relativos, sino que más bien están enraizados en la naturaleza humana, en la vida, o en algo más universal, y si tienen tales raíces, pueden descubrirse y de esta manera le son más significativos al alumno que así procede. También, la adquisición de los valores mediante el descubrimiento evita el daño a la libertad que implica necesariamente su imposición por un programa de formación previamente determinado. Todos los autores teóricos consideran que *el aprender a amar* es la piedra angular del proceso de descubrimiento y refinación de los valores. La mayoría de los educadores holistas han promovido el amor a la familia y a todas las demás personas. Rousseau, Pestalozzi y Froebel presagiaron la noción moderna de *que el amor se relaciona con la empatía* y que ésta es necesaria para el desarrollo social y para la internalización de los valores que requiere la conducta prosocial. Como se verá posteriormente, el amor es también el fundamento de la relación pedagógica holista, en lugar del respeto, admiración o aún el miedo que muchos maestros han tratado de engendrar en sus alumnos.

4.-*El meta-aprendizaje.* Se refiere a aprender cómo aprender, y más específicamente, *cómo se aprende por sí mismo*, como individuo. Cada persona aprende en formas distintas y es necesario que comprenda sus propios procesos de aprendizaje para así poder ser responsable de éste. Esto es fundamental para convertirse en un aprendiz independiente, y sólo asumiendo la responsabilidad por su propio aprendizaje, puede una persona aprender a bien juzgar, a ser libre, y a descubrir y refinar valores.²¹

C.-Lo que facilita este aprendizaje.

²¹ Como comentario final podemos decir que algo común a ambos (el conocimiento experiencial y el conocimiento de capacidad), es que sólo se puede acceder a ellos mediante la experiencia, y ya después se puede abstraer el conocimiento.

Todos los autores teóricos consideran que es el maestro el que facilita el aprendizaje del alumno, y que no lo causa, pues éste ya tiene un proceso de aprendizaje inherente, fijado por la naturaleza, que se manifiesta mediante ciertas etapas de desarrollo. Por el contrario, los aspectos del maestro que facilitan el aprendizaje del alumno, son la responsabilidad del propio maestro. Estos aspectos facilitadores de ambas partes se entretajan con el sentido último de la existencia, el conocimiento mediante la experiencia, y el conocimiento de capacidad.

C.1.- Aspectos de los alumnos que facilitan este tipo de aprendizaje.

Los pedagogos holistas afirman que los aspectos de los estudiantes que facilitan el aprendizaje son inherentes. Discuten dos aspectos: el proceso de aprendizaje inherente y la motivación inherente.²² Los pedagogos holistas son de la opinión que el aprendizaje no es una actividad ajena al hombre, sino más bien una capacidad, biológicamente determinada, con la que nacen las personas y que se desarrolla conforme maduran. Se puede ver en los escritos de todos los autores que el proceso inherente de aprendizaje va de lo más simple a lo más complejo, y lo hace en etapas. Por su parte, la motivación inherente se origina en la simple necesidad de sobrevivir y se desarrolla, mediante las necesidades sociales, hasta la necesidad "natural" del *sentido último de la existencia*.

a.- El proceso inherente de aprendizaje. Todos los autores están de acuerdo en que los seres humanos tienen procesos inherentes de aprendizaje que se desarrollan hasta hasta la adultez temprana, aunque Maslow y Rogers afirman que este desarrollo es vitalicio. Afirman también que estos procesos inherente pueden ser utilizados, ignorados o violados por la educación, y que es mejor utilizarlos en beneficio del alumno. Los autores dicen que el *"querer aprender"* forma parte de lo que significa ser humano, y que este proceso inherente se desarrolla en etapas, aunque varían en las descripciones de estas etapas y en las edades en las que ocurren. Esto se debe a los diferentes contextos históricos en que vivieron Rousseau, Pestalozzi y Froebel. Todos los autores tienen al sentido último de la existencia como su meta mayor, pero se centran en diferentes elementos del desarrollo infantil para identificar las etapas de este desarrollo inherente, como lo hicieron Rousseau, Pestalozzi y Froebel. Por su parte, Jung, Maslow y Rogers identificaron más bien elementos de la *psique* en desarrollo. Debido a que cada alumno expresa su proceso inherente de desarrollo de manera distinta, no es posible esperar que dos alumnos de la misma edad se encuentren en la misma etapa de desarrollo, aunque pueda darse el caso. En consecuencia, en muchas escuelas holistas se agrupa a los alumnos de acuerdo a la percepción de su etapa

²² Es necesario comprender este proceso de aprendizaje y de motivación inherente dentro del paradigma humanista en la psicología de la educación, según señala Hernández Rojas (2002). Los educadores humanistas (consecuentemente, también los holistas) consideran que la práctica terapéutica clínica y la actividad educativa forman una línea continua y puesto que el trabajo terapéutico implica un reaprendizaje, tiene mucho en común con los actos educativos escolares. Por lo tanto, el concepto de hombre y de la naturaleza de cambio terapéutico en el paradigma humanista clínico, se aplica también al ámbito educativo, donde se concibe a la persona como *en un proceso de llegar a ser*.

de aprendizaje, en lugar de por su edad cronológica. Los autores también afirman que se daña a los alumnos si se viola la secuencia o la velocidad del proceso inherente de aprendizaje, muchas veces en forma permanente. Froebel, citado por Forbes(2003) afirmaba: *Las heridas y carencias de la infancia nunca son recompensadas y así permanecen. Mirad las cicatrices en vuestras propias almas y ved esta verdad.*

Los pedagogos holistas consideran de suma importancia al proceso inherente de aprendizaje pues es una oportunidad para que el alumno se desarrolle plenamente. Sin embargo, no se puede saber de antemano la manera en que evolucione este desarrollo. También están de acuerdo en que cualquier información adquirida como conocimiento tiene una importancia muy secundaria al desarrollo de estos procesos de aprendizaje. De lo ya expuesto, se sigue que la planeación del plan de estudios y el agrupamiento de los alumnos de acuerdo a su edad escolar, que se lleva a cabo en la educación tradicional, es incompatible con la educación holista. Lo que se requiere en su lugar, es una forma de educación diseñada en forma personalizada, que siga y se acomode al desarrollo del niño.

b.- La motivación inherente. Así como el proceso de aprendizaje es inherente, los autores afirman que las personas están esencialmente motivadas a adquirir el aprendizaje que necesitan. También, en forma parecida al proceso de aprendizaje propio, esta motivación puede ser impulsada o violada, nutrida o abandonada. Todos los autores consideran que es ineficiente y dañino el uso de la motivación secundaria, como el dinero, las calificaciones, o el reconocimiento público. Forbes(2003) señala que a pesar de la gran cantidad de investigación que apoya esta perspectiva, ésta ha tenido un impacto casi nulo en la educación en general.

Desde el concepto de amor propio de Rousseau, hasta la jerarquía de necesidades y de homeostasis de Maslow, se ve a las personas como motivadas en forma natural a adquirir el aprendizaje que necesitan. Sin embargo, a esta motivación se le ve como capaz de operar sólo bajo condiciones ideales y desafortunadamente, debido a varias razones según cada autor, estas condiciones ideales por lo general no existen. Estas razones van desde la creencia de Rousseau de que el hombre se ha desarrollado mediante la civilización más allá del alcance de los impulsos y respuestas naturales, hasta la aseveración de Maslow de que la crianza y la educación de una persona, silencia sus gritos y llamados internos. Se puede afirmar en conclusión que los aspectos esenciales y propios de los alumnos, que naturalmente deberían facilitar el aprendizaje que se necesita, ya no son suficientes, así que se hace necesaria la presencia y la tarea de los maestros.

C.2.- Aspectos de los maestros que facilitan este aprendizaje.

Este tema se entreteje en los escritos de los teóricos fundadores con sus argumentaciones sobre el sentido último de la existencia, lo que se necesita

aprender, y los aspectos de los estudiantes que facilitan el aprendizaje que se necesita. Todos se esfuerzan en comunicar el papel que los maestros juegan en la adquisición por parte de los alumnos del aprendizaje que se necesita, pues participaron en funciones normalistas, como Pestalozzi y Froebel, que formaron a sus propios maestros, o fueron psicoterapeutas con una función docente, como Rogers.

a.-La comprensión del alumno por parte del maestro y lo que éste necesita. Los autores siempre insistieron en que se debe educar al alumno en forma personal y no a un agrupamiento anónimo, como lo es "la clase". Cada persona tiene en forma inherente un ser único, al menos en forma potencial o latente, y de esto se sigue que el desarrollo de cada una sea también único. Esta forma única la determina Dios, la naturaleza, o el destino, pero nunca las demás personas.²³ Consecuentemente, es una corrupción el pretender determinar la forma de desarrollo de un ser humano. La forma única de cada quien se vincula con la posibilidad de su desarrollo más completo y con el logro de su sentido último de la existencia. Los demás, como puede ser el caso de los maestros, pueden facilitar el desarrollo de la forma inherente del alumno, de su verdadero ser, o pueden pervertir y / o impedir tal desarrollo.

b.-La comprensión por parte del maestro del verdadero proceso pedagógico. La comprensión del proceso pedagógico correcto por parte del maestro es parte de lo que facilita el aprendizaje que se necesita. Este proceso pedagógico está determinado por las nociones de cada autor de lo que necesita aprenderse y usa al máximo los aspectos de los estudiantes que facilitan este aprendizaje. Se debe distinguir entre las nociones de un proceso pedagógico y los detalles de una práctica pedagógica. Es esta la diferencia entre la naturaleza de las actividades pedagógicas y la forma precisa que toman estas actividades. Rousseau hizo esta distinción y afirmaba que los detalles de práctica deben forzosamente variar de acuerdo al temperamento y el contexto de cada estudiante, y son en realidad de poca importancia. Como ejemplo, da los detalles de su práctica imaginaria con *Emilio*, pero advierte que no se les debe imitar a ciegas. Pestalozzi y Froebel escribieron mucho sobre el proceso y los detalles de las prácticas que desarrollaban, conforme intentaban formar maestros para contextos particulares. Sin embargo, esos contextos ya no existen y son sólo sus nociones del proceso lo que es de relevancia para la educación holista. Los autores teóricos del siglo XX enfatizaron más en su trabajo los procesos que los detalles de práctica. Consideraron sin embargo, que el proceso pedagógico correcto seguía a la naturaleza en general y a la naturaleza de cada alumno en particular. Todos los autores pensaban también que una gran parte de este proceso pedagógico correcto era simplemente prevenir un posible daño, como la "educación negativa" de

²³ Lo anterior hay que entenderlo dentro del paradigma educativo humanista, en que se concibe al alumno como un ser con capacidad de autodeterminación; el maestro (y las demás personas significativas en su vida) facilitan o influyen en su desarrollo, pero no lo determinan.

Rousseau,²⁴ en lugar del papel determinante y moldeador que vieron en la mayoría de los enfoques educativos de su tiempo.

Los procesos de aprendizaje inherente se elaboran en forma natural desde lo más simple hasta lo más complejo y sutil. El proceso pedagógico correcto se elabora conjuntamente con el proceso de aprendizaje, siguiéndolo en lugar de determinándolo. En este proceso, los alumnos, conjuntamente con su maestro, deciden en forma activa su práctica pedagógica, y se perciben a sí mismos en este papel activo. Esta toma conjunta de decisiones se debe a que a un papel así facilita el necesario desarrollo de ciertos aspectos de los estudiantes, por ejemplo, su responsabilidad, su libertad, y su autoexpresión. Esto asegura también que la práctica pedagógica refleje la naturaleza del estudiante y le permita desenvolverse. Es más importante elaborar procesos de aprendizaje en los alumnos y no lo que éstos aprenden, aunque es de incuestionable valor el aprendizaje de lo que es útil en la sociedad. Este aprendizaje de los procesos tiene tanto valor porque está vinculado al sentido último de la existencia. El aprender algo tan sutil como este sentido último, requiere un proceso de aprendizaje también extremadamente sutil. El sentido último requiere de balance y unidad, y los procesos de aprendizaje y los procesos pedagógicos requieren también de balance y tener armonía, conforme son elaborados. Esto significa evitar un excesivo desarrollo en cualquier esfera conforme se elabora el proceso. Hace cerca de 250 años que Rousseau afirmaba que la educación tradicional de su tiempo enfatizaba en exceso el desarrollo intelectual a expensas del emocional y del social. Pestalozzi, Froebel, y más recientemente Maslow y Rogers, también han afirmado lo mismo.

²⁴ Para Rousseau, en su *Emilio, el no hacer nada*, desde el punto de vista educativo, pero evitar el error y el vicio, era ya un logro:

Así, la educación primera debe ser meramente negativa. Consiste, no en enseñar la virtud ni la verdad, sino en preservar de vicios el corazón y de errores el ánimo. Si pudierais no hacer nada, ni dejar hacer nada; si pudierais traer sano y robusto a vuestro alumno hasta la edad de doce años, sin que supiera distinguir su mano derecha de la izquierda; desde vuestras primeras lecciones se abrieran los ojos de su entendimiento a la razón, sin resabios ni preocupaciones; nada habría en él que pudiera oponerse a la eficacia de vuestros afanes. *En breve se tomaría en vuestras manos el más sabio de los hombres; y no haciendo nada al principio, harías un portento de educación* (Rousseau, 1976, libro primero, p.50).

Afirmaba también que un niño con una mala educación se encuentra más alejado de la sabiduría que uno sin ninguna educación, y que el juego de la niñez le es de una gran ganancia al hombre ya maduro. Argumentaba que así como se conceptuaría como loco y falto de criterio al hombre que quisiera privarse del sueño por trabajar y ganar más, así también no debe tenerse en mal el juego y la libertad infantil, antes de los 12 años, que es la edad de la razón, pues la niñez era el sueño de la razón:

Decís que conocéis lo que vale el tiempo, y no le quereís perder, y no echáis de ver que más se pierde usándole mal que no empleándole, y que más lejos está de la sabiduría un niño mal instruido, que uno que nolo está nada. ¡Os asusta el verle consumir sus años primeros en no hacer nada! ¡Cómo! ¿No es nada ser feliz? ¿No es nada saltar, jugar y correr todo el día? En su vida estará tan ocupado. Platón en su *República*, que tan austera creen, educa a los niños en fiestas, juegos, canticos y pasatiempos; parece que todo lo tiene hecho, cuando los ha enseñado a divertirse bien; y hablando Séneca de la antigua juventud romana: siempre, dice, estaba en pie, y nada le enseñaban que hubiera de aprender sentada. ¿Perdía algo por eso cuando llegaba a la edad viril? Asústeos poco esta pretendida ociosidad. *¿Qué dirías de uno que por aprovecharse de toda la vida no quisiera dormir? Diriais: es un insensato; no goza del tiempo, que se le quita, y por evitar el sueño, corre a la muerte. Pensad que aquí sucede lo mismo, y que es la infancia el sueño de la razón* (Rousseau, 1976, libro primero, p.62).

c.-La comprensión por parte del maestro de la verdadera relación pedagógica con sus alumnos. La relación pedagógica correcta es una parte indispensable del proceso pedagógico correcto. Los datos de la investigación informan que ciertas clases de aprendizaje mecánico, conocidas como *entrenamiento*, por ejemplo, el entrenamiento de animales, se pueden llevar a cabo mediante el miedo. Sin embargo, el miedo no puede formar parte del proceso de aprendizaje si éste requiere que la comprensión se internalice, se logren significados, o se emplee la creatividad. El miedo no debe estar presente en el proceso educativo. Debe haber más bien sentimientos positivos, empatía y afecto entre el maestro y el alumno, pues esta es la única clase de relación que puede servir de conducto al más profundo aprendizaje del alumno. Goethe afirmaba que *sólo se aprende de quien se quiere*, y todos los autores repiten estas palabras. El afecto es un conducto para el significado, para poder comprender las cosas pero también proporciona la seguridad necesaria para el acto de preguntar, lleno de atrevimiento e incertidumbre. El preguntar también hace al alumno vulnerable a nuevas comprensiones y respuestas, y esto es otra razón por la que el afecto debe prepararlo. El *no saber*, está lleno de inseguridad, pero es un paso necesario para aprender.

Si el maestro, que tiene un poder social mucho mayor que el alumno, lo trata con afecto y empatía, éste aprende a tratar así a otros que tienen menor poder social. Desde este punto de vista, la relación pedagógica correcta influye mucho en la vida y la justicia social. En este sentido, se puede ver cómo la *mala conducta* escolar, es decir los alumnos groseros y desafiantes, que relatan los autores en su tiempo, y que se sigue viendo en la actualidad, no es algo inherente a la niñez y juventud, es más bien la prueba de una interacción social aprendida, de cómo estos alumnos simplemente repiten lo que han aprendido en sus relaciones interpersonales. La relación pedagógica no sólo es parte del contexto de aprendizaje, sino es también una parte muy importante de sus contenidos.

La relación pedagógica correcta²⁵ requiere también que se confíe en la propia bondad del alumno. Sería muy difícil sentir empatía y afecto por alguien a quien se le considera esencialmente malo, como suele suceder con algunos maestros "estrictos". Sería también muy difícil dar al alumno la libertad que necesita para desenvolverse en su propio ser, si no se puede confiar en él. La confianza y la desconfianza generan los mismos sentimientos en la otra parte, y *un maestro en quien no se confía es ineficaz*.

El maestro muestra su confianza al alumno, presentándose a sí mismo con sencillez, sinceridad, honestidad y sin falsas pretensiones. Esto es difícil de hacer porque el magisterio es un papel social, y como tal, proyecta una imagen. Sin embargo, hay algunas cosas que *sólo se pueden aprender en una relación*, y esas cosas siempre están contenidas en la propia relación, por ejemplo, *aprender afecto*

²⁵ Se debe interpretar "correcta" en el sentido de "justa", "adecuada", según la pedagogía holista, según su concepción y fines de la educación, y no necesariamente considerar que otros tipos de relaciones educativas son incorrectas.

de una relación afectuosa, aprender a preguntarse a uno mismo y estar abierto al cambio de alguien que hace estas cosas.

Los maestros tienen una responsabilidad, que no es recíproca por parte de sus alumnos, de proporcionarles materiales y experiencias, y de protegerlos. A diferencia de muchas relaciones en las cuales la relación es responsabilidad de todos los participantes, la relación pedagógica correcta sólo se encuentra en la esfera de acción del maestro, ya se trate de niños, de jóvenes, o de adultos.

d.- La maduración personal de los maestros. Los procesos de aprendizaje del alumno necesitan vincularse al proceso pedagógico correcto²⁶, y ambos al desarrollo personal del maestro. El maestro es parte de lo que alumno experimenta en su proceso educativo, y lo que alumno experimenta del maestro, *es lo que el maestro es*, no lo que pretende o intenta ser. La experiencia *del maestro* es una parte muy importante del aprendizaje experiencial del alumno. Por lo tanto, una forma, segura y buena, de mejorar la naturaleza del aprendizaje del alumno, es mejorar la naturaleza de lo que éste experimenta en su relación con el maestro. De aquí la importancia de su mejora profesional.

El desarrollo del maestro puede significar muchas cosas. Puede significar la mejora de sus habilidades de enseñanza, lo cual es muy útil, pero no es lo más importante. Lo más importante del desarrollo de un maestro, es su *crecimiento personal, su proceso de maduración*.

Rousseau, Froebel y Pestalozzi consideraron que las bases para este desarrollo personal era el desarrollo de la virtud, de la moral y de la religiosidad. Jung, Maslow y Rogers funden las nociones de lo psicológico y lo religioso, y sus nociones de desarrollo personal giran alrededor de la *psique*.²⁷ Sin embargo, todos consideraban el desarrollo personal del maestro como un elemento esencial en la educación de los alumnos. De manera parecida a la relación pedagógica, en la cual la naturaleza de lo que se comunica forma parte de la naturaleza del propio intercambio, se ve también así a los maestros cómo sólo capaces de lograr con los estudiantes, lo que son capaces de lograr por sí mismos. Esto contrasta drásticamente con el entrenamiento en el cual el entrenador no necesita ser capaz de lograr lo que les enseña a hacer a los demás. Por ejemplo, un entrenador de natación a nivel olímpico, no necesita ser o haber sido un nadador a ese nivel. Existe la implicación de que, así como lo que es necesario aprender es un compuesto sinérgico del conocimiento por la experiencia y el conocimiento de

²⁶ Este *proceso pedagógico correcto*, está explicado más ampliamente en el punto b de este apartado. Se considera que el proceso pedagógico debe seguir a la naturaleza de cada alumno en particular y no guiarse por el enfoque moldeador de la educación dominante. Rogers (Rogers y Friberg, 1996) afirmaba que el *facilitador*, a diferencia del maestro, pretende descubrir las propias preguntas y problemas que los alumnos quieren resolver. El facilitador considera también los recursos que pueden obtenerse para asistir a los alumnos, y finalmente, los ayuda a evaluar su propio progreso.

²⁷ Maslow afirmaba que en cierto punto del proceso de maduración de una persona, ésta toma en forma directa la responsabilidad por su desarrollo continuo y participa en él, estudiando su propio ser. Esto, requerido por todos los adultos, es imperante en los maestros, quienes deben entender su propia conciencia, antes de entender la de los otros. Rogers afirmaba que la relación óptima de ayuda es aquella que crea una persona psicológicamente madura. O, con otras palabras, el grado en el cual se puede crear una relación que facilite el crecimiento de otros, como personas separadas, es una medida del crecimiento que se ha logrado en el propio ser (Forbes, 2003).

capacidad, los maestros deben tener presente su propio aprendizaje por la experiencia y su aprendizaje de capacidad, cuando se interrelacionen y vinculen con sus alumnos. Los alumnos pueden recibir importantes lecciones en su desarrollo cuando se relacionan con maestros que experimentan su propio desarrollo, pues aprenden de ellos en forma vicaria o mediante la empatía. Se puede ver lo anterior, como una forma de aprender mediante la experiencia *viendo* a alguien que experimenta algo. En una forma más sutil, es un proceso de comunicación mediado por las experiencias compartidas, en el cual, el maestro colabora directamente en el desarrollo del alumno, mediante su propio desarrollo. Así como el amor y el cariño entre el alumno y el maestro es un conducto para ciertas clases de aprendizaje, así también, el intencional desarrollo personal por parte del maestro, en combinación con el natural proceso de desarrollo del alumno, genera otro importante conducto de aprendizaje.

Consecuentemente, el magisterio es *hacer* a partir del *ser*. Una persona no se convierte en maestro en virtud de sus propios actos de enseñar, *sino por el aprendizaje de sus alumnos*. Una persona se convierte en maestro, *sólo cuando su alumno aprende*. En este sentido, *el ser maestro es un regalo del estudiante, y no al revés*. Se puede adquirir una idea a partir de los demás, o con los demás, por ejemplo, los autores teóricos lo llaman el aprendizaje "verdadero", y los educadores holistas lo llaman "aprendizaje significativo", o "introspección". Pero el descubrir que esa idea es verdadera siempre se hace por sí solo y nadie es merecedor del reconocimiento por tener introspección, a excepción de la persona que la tiene. *A la persona que colabora en forma importante para que otra tenga introspección, se le llama maestro*. En la educación holista, el papel de maestro lo puede desempeñar también un animal o un evento en la vida, que le "enseña" algo a otro ser humano.

Diferencias finales.

Egan, en 1998 (citado por Forbes, 2003), proponía los puntos de vista de Platón y Rousseau con respecto al desarrollo del hombre: El modelo platónico considera que la mente es un órgano que adquiere y construye conocimiento, un órgano epistemológico, que se desarrolla, hasta un nivel significativo, de acuerdo con el conocimiento que adquiere. En consecuencia, el desarrollo ocurre mediante el dominio de varias formas de conocimiento, las cuales, llevan a la mente de la ignorancia a la comprensión de la verdad sobre la realidad. Según este punto de vista, es muy importante la construcción de un plan de estudios, debido a que es éste el que construye la mente. Por el contrario, el modelo mental de Rousseau es un modelo más biológico; la mente tiene sus propios procesos de desarrollo y el conocimiento adquirido no afecta ese desarrollo. Para Rousseau, un ambiente apropiado apoya este proceso inherente de desarrollo. Varios autores han contrastado estos dos puntos de vista, que podrían llamarse "constructivista" (el sólo colocar ladrillos y mezcla en un lugar, no hará que se construya el muro) y "

horticultural" (una bellota sólo necesita de luz, tierra y agua y se convertirá por sí misma en un roble). Inclusive Rousseau tenía un punto de vista contrastante sobre el desarrollo de la educación: la educación para convertirse en "hombre", y la educación para convertirse en "ciudadano". Lo que tienen en común estos dos puntos de vista es su incompatibilidad mutua. Evidentemente, *ninguna aproximación pedagógica puede lograr los fines de ambos*. La incompatibilidad de ambos ha conducido a sus defensores a ver con desconfianza y error al otro campo. Por ejemplo, Campos (1984) y Hernández Rojas (2002) critican por excesivamente idealista y por incapaz de generar alternativas metodológicas al paradigma humanista. Sin embargo, los demás paradigmas en educación, englobados como "educación tradicional" no tienen la perspectiva de la educación holista y por lo tanto sus fines son otros. Sería más preciso concluir que ambos tienen diferentes perspectivas sobre el desarrollo y la naturaleza humana y están tratando de lograr diferentes fines. Las perspectivas de desarrollo, naturaleza humana y fines educativos en la educación holista no tienen patrocinadores educativos y las perspectivas pedagógicas de los teóricos que la sustentan, desde Rousseau hasta Rogers, han tenido un impacto prácticamente nulo en la organización que determina la educación tradicional.

Conclusiones.

La mayoría de las escuelas educativas, tienen como su razón de ser la preparación para el trabajo o se convierten en un medio para transmitirle al alumno la cultura y los valores de la sociedad en que vive. Por el contrario, la educación holista tiene como su meta principal el desarrollo humano más pleno posible, estando en una segunda categoría el logro de la preparación para el trabajo o la adecuación a la sociedad. La educación holista pretende :

- Educar a la *totalidad* del alumno, es decir a todas sus partes.
- Educar al alumno como una *totalidad*, no como un ensamblado de sus partes.
- Ver al alumno como parte de una totalidad, a la que debe integrarse.²⁸

Hasta aquí el texto de Scott Forbes (2003). En este punto, el citado autor abre una puerta muy importante para el desarrollo de la presente investigación, cuando afirma que si algunos paradigmas, dentro de la pedagogía holista, consideran que este desarrollo total requiere de relaciones adecuadas con el medio ambiente, o requiere de toma de conciencia, *como es el caso de muchos paradigmas actuales que se basan en la nueva era*, entonces cobrará importancia la ecología y la meditación en estos paradigmas. Por otra parte, si los paradigmas son más cristianos, como fue el caso de Pestalozzi, Froebel y Montessori, o de naturaleza

²⁸ Esta totalidad puede ser la sociedad, la humanidad, el medio ambiente, alguna totalidad espiritual (como puede ser Dios), o varias de estas, de la cual no debe retirarse al alumno.

teosófica, por ejemplo, en caso de Rudolf Steiner y su escuela Waldorf, o las escuelas fundadas por William Penn y los cuáqueros, o alguna combinación de las teologías orientales y occidentales, por ejemplo, los trascendentalistas de los Estados Unidos a mediados del siglo XIX, *sus puntos de vista de lo que consideran un desarrollo humano total afectarán esos paradigmas.*

En consecuencia, *también es posible*, considerar un desarrollo humano pleno que conciba al alumno en su totalidad, como persona. Esto no es posible hacerlo con el paradigma de la educación centrada en el alumno, de Carl Rogers, pues éste no incorpora la trascendencia en su modelo. Su noción de *sentido último de la existencia*, es simplemente, *el pleno funcionamiento del organismo, la unión del pensamiento y el sentimiento*, como se verá más adelante. No se puede hacer esto con la "rama", de la *educación centrada en el alumno*, de Rogers, pero sí con el "tronco", que es la pedagogía holista, pues ésta, históricamente ha admitido diversos sentidos de trascendencia. A esta nueva propuesta se llamará *pedagogía integradora*, una nueva rama del tronco de la pedagogía holista, que pretende tomar de ésta sus nociones pedagógicas, considerando al mismo tiempo que ese desarrollo total incluye un sentido último de la existencia que toma como su fundamento la noción de que el alumno es *persona*, noción tomada de una antropología filosófica que considera que la naturaleza humana es única (no dualista) y que está integrada en forma indisoluble por una realidad corpórea (cuerpo) y una realidad espiritual (alma), como se verá más adelante. Es integradora porque pretende unificar los diversos componentes o esferas de acción de la persona: su parte racional, su parte emocional o afectiva, y su parte espiritual.

29

2.2 La educación centrada en el alumno.

Esta sección sigue el esquema de análisis de Forbes (2003) sobre Carl Rogers, y se dividirá en las mismas partes que la pedagogía holista:

A.-Sentido último de la existencia.

²⁹ Es necesario hacer dos precisiones: La persona humana, como más adelante se explicará en la sección de antropología filosófica de la pedagogía integradora, es la unión indisoluble del cuerpo y del alma, y esta totalidad es la que piensa (parte racional), siente (parte afectiva), y cree (parte espiritual). La segunda precisión se refiere al énfasis que se le da a estos componentes en la educación actual en México y en el mundo. La educación tradicional o dominante tiene consecuencias negativas en los alumnos, según señala Conti (2002), pues prioriza un modelo de aprendizaje que sólo pretende desarrollar el intelecto, lo académico, y que minimiza y evade el desarrollo de la creatividad, la imaginación, lo afectivo y lo espiritual en éstos. (Conti, 2002, p.9). Ron Miller, un pedagogo holista reconocido, afirmaba también que la educación holista busca curar las diversas divisiones que ha inducido la civilización, como son, entre el cuerpo y la mente, entre el intelecto y la emoción, entre la racionalidad y la intuición, entre la ciencia y el arte, entre la humanidad y la naturaleza, entre otros (citado por Conti, 2002). Se puede ver también a la pedagogía holista como una actualización de aquellas pedagogías no tradicionales que siempre han criticado a la educación dominante por las razones ya expuestas. A principios del siglo XX, esta bandera fue continuada por Maria Montessori en Italia, por Rudolf Steiner en Alemania, por Celestin Freinet en Francia. En las décadas de 1950 y 1960, por la educación humanista de Maslow y Rogers. Y ya propiamente, a partir de 1970, por la educación holista, que retoma muchos de los intereses actuales de nuestra época: abandono y desinterés de la gente por la búsqueda de sentido mediante las religiones institucionales, toma de conciencia ecológica, fuertes críticas al excesivo uso de la racionalidad en la escuela (según el modelo educativo humanista), homologación económica, política y cultural (Mardones, 1999) entre otros. En este sentido, la pedagogía holista, es la única que en la actualidad considera el componente espiritual del hombre, aunque sus nociones de espiritualidad estén vinculadas a la Nueva Era, como ya se ha visto. Esta integración de los diferentes componentes de la persona humana la lleva a cabo también en el campo de la psicoterapia Luis Jorge González (1992), proponiendo a la *terapia pantagógica* como sinónimo de holista, y en la que incluye un componente espiritual vinculado a la iglesia católica romana.

- B.-Qué es necesario aprender
 - El conocimiento por la experiencia.
 - El conocimiento de capacidad.
- C.- Aspectos de los estudiantes que facilitan lo que es necesario aprender.
- D.- Aspectos de los maestros que facilitan lo que es necesario aprender.
 - Comprensión del maestro del proceso pedagógico correcto.
 - Comprensión del maestro de la relación pedagógica correcta.
 - Desarrollo personal del maestro.

A.- El sentido último de la existencia:

Para Rogers, este sentido último consiste en *el funcionamiento total de la persona*, aunque él opinaba que este logro es un proceso, una dirección, y no una meta estática. Rogers describió este sentido último en diferentes formas, según lo que quería enfatizar, pero en todas las descripciones se menciona *que la totalidad de las capacidades de una persona deben funcionar en armonía, hasta su límite de desarrollo*.

Este autor afirmaba que a pesar del imperativo humano universal por este sentido último de la existencia, desafortunadamente, *la ética tradicional ha fracasado, pues su validación se ha fundado en conceptos sobrenaturales, libros sagrados, o en una clase gobernante, todo lo cual sólo refleja un pensamiento autoritario. No le sorprende a nadie que la persona de la sociedad actual se pregunte si estos valores son universales o derivados de la cultura*.

Esta falta de sentido del hombre moderno sólo podía resolverse al hallar valores objetivos, universales y derivados de la cultura que se basaran en el conocimiento de la naturaleza humana. Rogers también enfatizó la función de escuchar o sentir nuestro interior, pues pensaba que existe una sabiduría en la totalidad de nuestro organismo, y que nuestra desconfianza y poca estimación de esa sabiduría, nos impide vivir como seres humanos unificados y totales.

En cuanto a la religión, sus afirmaciones eran muy negativas, pues consideraba que ya no satisfacían la función que solían tener como base de un sistema de valores. Sin embargo, este autor promovió nociones de balance y totalidad. Afirmaba que aunque podemos ser conscientes de lo que sentimos y pensamos, *lo que se necesita es una unificación de ambos*. Junto con Carl Gustav Jung y Abraham Maslow, afirmaba que el principal problema de nuestra época era el excesivo énfasis en lo racional, con una poca valoración correspondiente de lo que no es racional, como los sentimientos, la introspección, y la sabiduría que proviene de la totalidad de nuestro organismo.

B.- Qué es necesario aprender para Rogers.

El conocimiento por la experiencia : Este autor opinaba que no podemos tener certidumbre en lo que conocemos, pues las personas no pueden conocer totalmente en forma intelectual ni en forma no intelectual. Al igual que Rousseau, consideraba que el conocimiento era inútil, y que su opinión era compartida por la mayoría de los maestros. Y ya que lo consideraba inútil, lo atacó así también con vehemencia. Afirmaba que en mayoría de las aulas se lleva a cabo un aprendizaje sin sentido para el alumno, donde el contenido que éste tiene que aprender carece del contexto adecuado a sus antecedentes personales. *Este aprendizaje sólo hace participar a la mente. Es una modalidad de aprendizaje del cuello para arriba. Obviamente no participan los sentimientos o el sentido y significado personal que la materia pueda tener para el alumno. No tiene ninguna relevancia para la totalidad de la persona. Por el contrario, existe un aprendizaje por la experiencia, que esta lleno de significado y de sentido.* Este aprendizaje significativo implica:

- Una participación personal.
- El comenzar a hacer bajo la propia iniciativa.
- Un impacto sobre la conducta,
- Que tenga un significado para el aprendiente.

El aprendizaje significativo combina los procesos lógicos y los intuitivos, el intelecto y los sentimientos, el concepto y la experiencia, la idea y el significado.

El conocimiento de capacidad : Rogers rechazó fuertemente la postura conductista que afirmaba que la libertad es una ilusión. En su obra *Libertad y creatividad en la educación*, Rogers afirma que *aunque ha disminuido la importancia que el conductismo tiene entre la mayoría de los psicólogos, este paradigma continua gobernando el sistema educativo en los Estados Unidos. Los ejemplos son muchos. Desde la forma en que se disciplina a los estudiantes, hasta cómo se evalúa a los maestros, el método empleado consiste en el control, el premio, y el castigo.* Por lo tanto, este autor consideraba que la libertad es fundamental para el desarrollo. Sólo al darle libertad a un niño, puede éste sentir que es valioso por sí mismo, y por lo que elija hacer, y así, aprende también que es digno de respeto. Por el contrario, un sistema educativo que pretende controlar a los niños, les esta enseñando que no se puede confiar en ellos; que carecen de los mecanismos, las aptitudes, o la comprensión de lo que es bueno, y que en consecuencia deben depender de otros para saberlo. Por ejemplo, cuando muchos jóvenes empiezan a trabajar, o tienen más independencia como estudiantes a nivel profesional, demuestran muy bien que han aprendido la lección de ser irresponsables. De esta manera se puede ver que el sistema educativo produce lo opuesto de lo que pretende.

En este sentido, la experiencia es el mejor maestro, y una persona sólo puede aprender a ser libre experimentando la libertad. Para él, las escuelas eran las instituciones en los Estados Unidos más parecidas a los regímenes totalitarios, sólo equiparables en disciplina a los reclusorios y al ejército. Por lo tanto, las escuelas no

constituían ambientes de aprendizaje en los cuales los alumnos pudieran aprender de democracia y libertad, aunque pudieran aprender *sobre* ellas.

Rogers no se lamentaba del conformismo y de la falta de acción, sino de la ausencia de libertad para el pensamiento y las actitudes diferentes e independientes. Rogers promovió una forma de libertad interna que no depende de las circunstancias del exterior y que compara con la libertad que Viktor Frankl describe vívidamente como parte de su experiencia en un campo de concentración. Rogers escribió amplias descripciones de la libertad interna y externa, y dos de sus características más interesantes son: *el descubrimiento del significado que brota de la propia interioridad, significado que surge al escuchar en forma atenta y abierta las complejidades de lo que se experimenta. La segunda consiste en ser responsable por la propia persona que se escoge ser.* Estas características resaltan una de las paradojas en el trabajo de Rogers sobre la libertad. La libertad es necesaria para sentir en el interior de uno mismo y para ser quien se quiere ser. Sin embargo, es precisamente esta sensibilidad interna y este ser, lo que genera la libertad. Rogers resuelve esta paradoja al afirmar que estos dos pasos no son fenómenos secuenciales, sino más bien aspectos diferentes de un sólo proceso central.

Debido a que Rogers consideraba que su enfoque psicoterapéutico conducía a un sentido último de la existencia, y que la meta de la educación es precisamente este sentido último, bajo la forma de *la persona en un pleno y total funcionamiento*, de esto se sigue que Rogers afirmara que *la mejor educación produciría una persona muy similar a aquella bajo lo mejor de la psicoterapia.* En consecuencia, Rogers promovió programas y procesos educativos, desde la educación básica hasta la superior, que reflejaran sus descubrimientos en el campo de la psicoterapia, enfatizando, claro está, la libertad. Afirmaba: *Al fin parece posible que en nuestras escuelas y universidades, los individuos puedan aprender a ser libres.* Rogers era de la opinión que las instituciones educativas deben considerar al *meta-aprendizaje* como otra de sus metas básicas, en lugar del conocimiento tradicional. Esta afirmación parece surgir en parte del concepto que tenía sobre el conocimiento, pues como ya se ha visto, afirmaba que no hay un conocimiento absoluto o final, mucho menos certidumbre en lo que se conoce, y en parte con base en sus observaciones de la naturaleza del mundo moderno, en el cual se enfatiza el *proceso* como la clave para una adaptación exitosa.

En este sentido, afirmaba que: *Desde mi punto de vista, enfrentamos una situación totalmente inédita en pedagogía, pues la meta fundamental de la educación debe consistir en facilitar el cambio y el aprendizaje. Sólo el hombre que ha aprendido cómo aprender es el que en verdad ha recibido una formación; este es el hombre que ha aprendido cómo adaptarse y cambiar, que se ha dado cuenta que ninguna forma de conocimiento es estable y segura, y que sólo el proceso de buscar el conocimiento proporciona un fundamento seguro. El cambio continuo, que confía en el proceso y no en un conocimiento estático, es lo único sensato como meta de la educación en el mundo moderno.* Rogers iguala la forma en que se puede desarrollar al alumno, que es una meta educativa, con la forma en que se puede aprender a vivir como individuo dentro de un proceso, que es parte de un proyecto

de vida y de una meta en psicoterapia. Al afirmar esto, reitera que la educación y la psicoterapia tienen la misma meta: alcanzar el sentido último de la existencia.

C.- Aspectos de los estudiantes que facilitan lo que es necesario aprender, para Rogers.

Con mucha frecuencia, Rogers se refirió al proceso inherente que facilita lo que es necesario aprender, como *sabiduría del organismo*, pues consideraba que esta es una capacidad de la totalidad del organismo humano y no sólo de su conciencia. Consideraba que el pensamiento conciente está lleno de sistemas fijos de ideas, de percibir y decodificar el mundo en forma rígida. Esto interfiere con la propia percepción, y una persona necesita usar *todos sus canales para conocer, tanto los inconcientes, como los intuitivos y los concientes*. Para acceder a estos canales, una persona necesita hacer a un lado todas sus rígidas preconcepciones y hacer uso del *vacio preñado, del fértil estado de la ausencia de la mente*. Rogers creía que todas las capacidades del organismo, algunas de las cuales son prelógicas e intuitivas, pueden hacer que la persona se de cuenta de una realidad interna, mucho antes que la conciencia pueda formular un patrón. Cuanto más una aprehensión tal este libre de los valores culturales y preconcepciones, mayor probabilidad habrá de que sea adecuada.

Rogers afirmaba que un niño hace esto en forma automática, pues su conciencia no se ha desarrollado en forma suficiente para dar la impresión de que se puede confiar en ella, pero que también el *adulto psicológicamente maduro confía en su organismo y usa su sabiduría, con la diferencia de que es capaz de hacerlo en forma conciente. Se da cuenta de que si puede confiar totalmente en sí mismo, en sus sentimientos e intuiciones, puede ser más sabio que su mente, y que como persona total, puede ser más sensible y preciso que únicamente mediante el auxilio de sus pensamientos. Por lo tanto, no tiene miedo de decir: siento que esta experiencia es buena. Más adelante, probablemente sabré porqué siento que es buena. De esta manera, la persona confía en la totalidad de su ser*. Para Rogers, el organismo humano en su totalidad, le proporciona también al hombre el fundamento para descubrir los valores universales.

Es importante ver esto como parte de un proceso que facilita el aprendizaje y no como una forma de conocimiento o construcción de la ética, que es como normalmente se le considera. Rogers lo llamó *proceso de valoración*, y aunque opera como una estructura ética, es parte del mismo proceso inherente que tiende a convertir al hombre en un ser humano en su pleno funcionamiento, lo que constituye para este autor el sentido último de la existencia. Rogers y Maslow argumentaban que las decisiones que toman las personas para lograr el sentido último de la existencia, como ellos lo entienden, *comprendían los valores intrínsecos de la naturaleza humana que conducían a la salud psicológica, los cuales deben ser la base de un sistema ético universal basado en la naturaleza. Sin embargo, el fundamento organísmico de un proceso organizado de valoración en el interior del*

individuo, solo es efectivo si el éste se abre al proceso continuo de su propia experiencia.

Lo anterior significa que si una persona no es sensible a sus propias experiencias internas., no puede actuar en forma ética. Con mucha frecuencia, para Rogers, el proceso de *llegar a ser*, expresión abreviada de *llegar a ser una persona en su pleno funcionamiento*, y el proceso de valoración, son conceptos muy similares. Según este autor, la pregunta más importante que debe plantearse a sí misma una persona es: *¿Estoy viviendo de tal forma que me siento plenamente satisfecho? y, ¿expresa verdaderamente lo que soy la forma en que vivo?* Ya que las personas son buenas por naturaleza y buscan de manera inherente valores prosociales, Rogers consideraba que una persona puede preguntarse con seguridad esta pregunta si es sensible y se escucha internamente.

Noción de aprendizaje significativo

Rogers lamentaba el aprendizaje sin vida, estéril, inútil, rápidamente olvidado, con que se rellena la mente de un pobre individuo desamparado, atado con hierros de conformidad a su asiento. Insistía en que, a diferencia del aprendizaje en la educación tradicional, el aprendizaje significativo era más que la simple acumulación de hechos, y la acreditación del conocimiento, sino que era un conocimiento que penetraba todas y cada una de las partes de la existencia del aprendiente. Rogers consideraba que el aprendizaje significativo tenía la calidad de la participación personal, de ser iniciado por el mismo alumno, de ser penetrante, de que ser evaluado por el mismo aprendiente, y que por lo tanto, afectaba la conducta, las actitudes y la personalidad de éste, porque aumentaba el significado personal y consecuentemente la relación de la persona con la realidad. Rogers consideraba que el aprendizaje significativo hacía participar a la totalidad de la persona y hacía también a ésta un ser total: *El aprendizaje significativo combina lo lógico y lo intuitivo, el intelecto y los sentimientos, el concepto y la experiencia, la idea y el significado. Cuando aprendemos así, somos una totalidad, pues utilizamos todas nuestras capacidades masculinas y femeninas.*

En consecuencia, Rogers era de la opinión que era una pérdida de tiempo obligar a los alumnos a aprender materias específicas que no les son significativas, y que esto también expresaba la inculcación de un aprendizaje falso que por lo común implica ignorar o silenciar la sabiduría orgánica de la cual la gente debiera aprender a ponerle atención. Rogers controvertía la relación entre enseñanza y aprendizaje: *Me parece que cualquier cosa que pueda enseñarse a otro carece de consecuencias e influencia en la conducta. Considero que el único aprendizaje que influye en la conducta es el auto descubrimiento, el aprendizaje auto apropiado. Un aprendizaje de auto-descubrimiento tal, que es una verdad que ha sido apropiada y asimilada en la experiencia personal, no puede ser comunicada en forma directa a*

*otra persona. Por lo tanto, considero que los resultados de la enseñanza carecen de importancia y son más bien dañinos.*³⁰

D.- Aspectos de los maestros que facilitan lo que es necesario aprender.

Comprensión del maestro del proceso pedagógico correcto

Rogers sostenía que las personas:

- Son buenas en forma innata.
- Tienen una capacidad inherente para penetrar sus propias complejidades y a llegar al centro de su naturaleza, dadas las condiciones adecuadas.
- Pueden generar una sabiduría interna mediante el contacto con su propia naturaleza fundamental.
- Tienen la habilidad para comprender y reorganizar sus mentes.
- Tienen una tendencia inherente hacia el sentido último de la existencia, entendido éste cómo el pleno funcionamiento de la persona.
- Naturalmente quieren ser más expertas en sus relaciones con el mundo, es decir, quieren aprender.

Todo esto condujo a Rogers a establecer lo que llamó *la psicoterapia centrada en el cliente*, la cual sostenía que son los propios clientes los más grandes expertos en el manejo de sus propias vidas, y que, dadas las condiciones psicológicas correctas, los pacientes tienen la capacidad de explorar y conocer sus propias naturalezas internas, convirtiéndose así, en seres humanos con un funcionamiento más pleno. El papel del psicoterapeuta sólo consiste en aliarse con esas capacidades inherentes y ayudar a los pacientes a remover las barreras internas y externas a su crecimiento natural. El psicoterapeuta no genera el crecimiento, ni determina cómo debe ser el paciente al final de su desarrollo, y no tiene ningún plan sobre el progreso del paciente. Esto es, en esencia, la noción de Rogers del proceso pedagógico correcto. Rogers y Maslow afirmaban que la principal diferencia entre la educación humanista y la educación tradicional, es que esta última era cautiva de la psicología conductual, mientras que el modelo educativo derivado de la psicología humanista rechaza en forma total el conductismo. En el paradigma conductista, en el cual todo lo que aprende una persona proviene del exterior, y en lo que se convierte ésta esta determinado por el refuerzo positivo o negativo, el educador siente la necesidad de controlar, de moldear al educando, mientras que con un

³⁰ En el anexo 31 se puede examinar con más profundidad *al aprendizaje significativo*.

paradigma como el de la psicología humanista, el educador le da al educando el cuidado y la responsabilidad de su propia educación.

Rogers concluía que *desafortunadamente, los educadores y el público piensan y se centran en la enseñanza. Esto les conduce a una multitud de preguntas que son irrelevantes o absurdas con relación al verdadero proceso educativo. He afirmado que si nos centramos en la facilitación del aprendizaje, en el cómo, por qué, y cuándo del aprendizaje de un estudiante, y en cómo el aprendizaje proviene y se siente desde dentro, nos encontramos entonces en una mejor ruta.* Por lo tanto, Rogers, llamó a los adultos que laboran en las escuelas como facilitadores y no como maestros. No es sólo un cambio de nombre. Rogers opinaba que aún con un maestro muy bueno, en el sentido tradicional, no se puede lograr el proceso pedagógico correcto, pues los problemas que un maestro trata de resolver en el aula, son fundamentalmente diferentes de los que trata de resolver un facilitador. Esencialmente, para Rogers, el buen maestro tradicional quiere saber lo que el estudiante necesita aprender en una etapa particular en la vida, descubrir la mejor forma de animar al alumno a que aprenda, y finalmente evaluar lo que ha aprendido. Por el contrario, el facilitador quiere descubrir las propias preguntas de los alumnos, o los problemas que quieren resolver, reflexiona en los recursos que puede emplear para apoyar a los alumnos, y finalmente, apoya a los alumnos a evaluar su propio progreso.

Rogers consideraba que la función docente debía consistir en facilitar el aprendizaje, e insistía que la educación debía interesarse por el meta-aprendizaje, pues afirmaba: *la función básica del maestro consiste en permitir que el estudiante aprenda, en sentir su propia curiosidad. Si el alumno sólo absorbe hechos y datos, le sirve muy poco en el presente y aún menos en el futuro. Pero si aprende cómo aprender, adquiere un elemento de valor en el presente y en el futuro.* Como resultado, Rogers insiste con frecuencia en que el objetivo básico del proceso pedagógico correcto debe ser *el de apoyar un proceso de aprendizaje continuo*, en la relación del individuo con el propio aprendizaje, y que este énfasis no se encontraba en el contenido del aprendizaje. Rogers consideraba que no se podía afirmar que una asignatura se había concluido en forma satisfactoria si tan sólo se había adquirido una cierta cantidad de conocimiento. Más bien, esto se lograba cuando el estudiante *había hecho un progreso significativo en aprender cómo aprender lo que pretendía saber.* Este permiso o facilitación para aprender del que Rogers habló tiene diversos aspectos que reflejan los procesos pedagógicos correctos de Rousseau, Pestalozzi y Froebel.

Rogers consideraba que los estudiantes deben aprender lo que tenga significado y relevancia para ellos. Esta afirmación reflejaba la insistencia de Rousseau en que lo que los estudiantes aprendan les sea *útil.* También, como Rousseau, Rogers apoyó a los educadores a crear situaciones en las cuales los estudiantes se enfrenten con problemas que *necesitan resolver,* y que de esta manera se guíe su aprendizaje. También, con estos previos autores, Rogers consideraba que no sólo los estudiantes deben de participar en la dirección de su aprendizaje, *sino que también deben sentir que participan.* Una contribución de Rogers a este tema, es que vinculó

el que los estudiantes fueran agentes activos en la determinación de su propio aprendizaje, con la satisfacción del deseo inherente de controlar muchas de las facetas de su vida, lo cual, para él, se relaciona con sus nociones de libertad. También vinculó esa participación activa en engendrar responsabilidad en los estudiantes, especialmente una responsabilidad para el aprendizaje vitalicio.

Rogers consideraba que la educación tradicional, la cual creía privaba a los estudiantes de la responsabilidad de lo que aprendían, cuándo lo aprendían, y de la evaluación de su propio aprendizaje, actuaba como un mecanismo opuesto al desarrollo del aprendizaje vitalicio, el cual consideraba como indispensable en el mundo moderno. Rogers considera que los problemas de la evaluación del aprendizaje, en la educación tradicional, conducen al engaño, pues afirma: *que la evaluación del rendimiento del estudiante con el fin de ver si satisface algún criterio que sostiene el maestro, es directamente contrario a las implicaciones del aprendizaje significativo*. Rogers consideraba que es el aprendiente quien debe decidir los criterios válidos para el aprendizaje que es significativo y qué metas deben lograrse. Una auto-evaluación tal puede ser influenciada y enriquecida por una bien intencionada retroalimentación de los otros miembros del grupo y del facilitador, pero esencialmente es la responsabilidad del aprendiente. Por esta razón, Rogers recomendaba *eliminar los exámenes, pues sólo miden un tipo de aprendizaje sin consecuencias para el alumno*. De esto también se sigue que también deben eliminarse las calificaciones y los créditos escolares, junto con grados académicos, pues sólo son una medida de la competencia escolar que interfiere con el verdadero aprendizaje.

Uno de los aspectos humanos en el que Rogers creía, y que fue ignorado por la educación tradicional, y que como consecuencia no fue desarrollado, fue el la *vida de los sentimientos*. Rogers afirmaba que las personas *deben desarrollar una vida de sus sentimientos, así como desarrollan una vida de sus pensamientos, una vida cognoscitiva*. Rogers insistió en que no se refería a un método o técnica, sino más bien a *una forma ser en una situación educativa*. Esto no impide que un facilitador desarrolle su propio método, merced a su experiencia personal, ya que este método personal refleja la personalidad del facilitador, el contexto, y los estudiantes. Rogers consideraba que recibir un método es como recibir una verdad o recibir un significado, lo cual es, cuando mucho, un conocimiento de segunda, muy lejano de la verdad y el significado descubiertos por sí mismo. Rogers consideraba que su enfoque *enfaticaba la dignidad del individuo, la importancia de la elección personal, el significado de la responsabilidad, el gozo de la creatividad, y que los resultados se reflejaban en empoderar, en activar al individuo*.

Comprensión del maestro de la relación pedagógica correcta, para Rogers

Lo que Rogers llamó *apreciación, y estimación positiva del otro, sin condiciones*, lo describe como un interés por la individualidad, los sentimientos y las opiniones del otro, sin juzgarlo y dejándolo en libertad. Es, en sus propias palabras, *una*

aceptación de que el otro individuo es una persona separada que tiene valor por su propio derecho. Rogers afirmaba que, según su experiencia empírica, tal apreciación del otro, o su más completa aceptación, es el factor más fuerte que conocía que permite el cambio.³¹ Rogers creía que cuando una persona se halla a sí misma apreciada, ya no necesita emplear sus barreras de defensa y que lo que sigue entonces es que el propio proceso de la vida empuja a la persona hacia adelante, con el cambio resultante. Rogers consideraba que el facilitador debe tener la cualidad llamada *autenticidad*, a la que también llamó *congruencia*. La describe como la cualidad en que el facilitador se encuentra *unificado o integrado, pues lo que se significa en la relación, se encuentra dentro de esta relación, donde el terapeuta es como es realmente, y no una fachada, o representado un papel, o pretendiendo algo.* Cuando el facilitador se da cuenta en forma total y precisa de lo que experimenta en el momento, dentro de una relación, es entonces cuando se puede decir que es totalmente congruente. A menos que ocurra esta congruencia, no es probable que ocurra un aprendizaje significativo. Cuando el facilitador es una persona verdadera, está conciente de sus sentimientos y tiene el deseo de estar y expresar, en palabras y conducta, los diversos sentimientos y actitudes que existen, y sólo de esta manera, la relación puede tener realidad.

Una relación que tiene realidad, tiene también sus propios efectos, y este estado de realidad en la relación, *contrasta agudamente con la tendencia de la mayoría de los maestros a mostrarse a sí mismos ante sus alumnos, como quien desempeña un papel.* Los maestros acostumbran, más bien concientemente, a ponerse su máscara y desempeñar el papel de ser maestro, de aparentar serlo. Todo el día se cubren con esta fachada y sólo la dejan cuando salen de la escuela al término de sus labores. Para Rogers, la *calidad de ser*, del facilitador tiene un efecto en la *calidad de ser* del alumno, y reconocerlo es fundamental en la relación pedagógica correcta. La tercera característica de la relación pedagógica correcta para Rogers, es la *empatía*. La describió como una comprensión del mundo interno de la otra persona, o también, sentir el enojo, el miedo y la confusión que se mezclan entre sí. Rogers consideraba que una empatía así es importante en muchas esferas en la vida, pero en el campo educativo es sumamente importante, pues el facilitador debe tener *una conciencia sensible de cómo el proceso educativo y de aprendizaje le va siendo significativo e importante al estudiante.* Rogers consideraba que la relación pedagógica se parece al ofrecimiento que el facilitador hace a cada estudiante de cierta materia prima para que le de el mejor uso posible.

Como acontece con los materiales educativos, la relación pedagógica no puede ser simplemente inyectada en la vida de un estudiante para crear con predeterminación un efecto específico. Rogers creía que el buen facilitador se pregunta: *¿cómo puedo crear una relación que el alumno use para su crecimiento personal?* pues consideraba que la otra persona descubriría dentro de sí la capacidad para usar esa relación para su crecimiento, cambio y desarrollo personal. Al mismo tiempo, existe

³¹ Esta noción de Rogers, proveniente de su experiencia clínica como psicoterapeuta, la va a transferir después a las aplicaciones educativas de su modelo. Roges, junto con Maslow, forma parte de los autores constitutivos de la pedagogía holista, según Forbes (2003), por lo que se puede afirmar que sus nociones son mutuamente complementarias y no excluyentes.

un efecto calculado, algo inespecífico, que Rogers buscaba y que consideraba generaba la relación pedagógica correcta. Rogers creía que existe un mecanismo recíproco mediante el cual la relación correcta con una persona, *altera la relación consigo misma de esa persona*. En consecuencia, la alteración final de la manera en que una persona se ve a sí misma, contribuye al proceso de convertirse en una *persona con un funcionamiento pleno*.

Rogers afirma: *Si puedo crear una relación, que se caracterice de mi parte por ser genuino y transparente, en la cual yo me permito ser mis verdaderos sentimientos; en la que acepto con calidez y aprecio a la otra persona como un individuo distinto de mí; en la que veo el mundo del otro con la sensibilidad que él lo ve, y también en que puedo verlo así, en su interior, como él se ve. Entonces, el otro individuo podrá experimentar y comprender, dentro de la relación, todos los aspectos de sí que antes había reprimido; podrá descubrir que se está integrando más, y que funciona mejor y con más capacidad; que cada vez es más parecido a la persona que le gustaría ser; podrá dirigir por sí mismo su vida y tener más confianza en sí mismo; será cada vez más, una persona única, que comunica lo que siente; comprenderá y aceptará más a los otros; y será capaz de enfrentarse mejor con los problemas de la vida.*

Para Rogers, esta relación correcta se parece a la relación *yo- tú*, de Martin Buber. Se parece también, en términos más simples, *a lo mejor de la relación de los padres con sus hijos*, en la cual, la relación de aceptación aumenta el desarrollo intelectual, social y emocional del niño. Por otra parte, la relación de rechazo, tiene el efecto opuesto. Rogers afirmaba que el aprecio, el ser genuino, y la empatía, son una expresión operacional de la confianza en la bondad inherente en la naturaleza humana. Consideraba también que en la educación tradicional se integra la desconfianza en la naturaleza humana, pues dice que: *nadie puede mantener las tres actitudes que he descrito, autenticidad, aprecio y empatía, o comprometerse en ser un facilitador del aprendizaje, a menos que se tenga una profunda confianza en el organismo humano y en sus potencialidades. Si desconfío del ser humano, debo entonces rellenarlo con la información que yo elija, no sea que se vaya por el camino equivocado. Pero si confío en la capacidad del organismo humano para desarrollar su propia potencialidad, entonces, puedo darle muchas oportunidades y permitirle elegir su propio camino y dirección para aprender.* El maestro intenta desarrollar en el aula el clima y la relación personal con los alumnos que les permitiera a éstos hacer florecer y madurar sus tendencias naturales.

El desarrollo personal del maestro

Para Rogers, el tema del desarrollo personal de basa en las nociones de la relación pedagógica correcta, pues afirma que: *la relación de ayuda óptima es la clase de relación que crea una persona psicológicamente madura. Dicho en otras palabras, el grado hasta el cual puedo crear relaciones que faciliten el crecimiento de otros,*

como personas diferentes a mí, es la medida del crecimiento que he logrado en mí persona.

Sin embargo, el paradigma humanista ha influido a la educación contemporánea, y esto se nota en la pedagogía del modelo de intervención de Powell(1994) cuya monografía, traducida, se repartió a la comunidad docente. En especial, las condiciones rogerianas de aprecio, autenticidad y empatía hacia el alumno, son muy rescatables con los alumnos adolescentes miembros de una familia alcohólica *que han aprendido a no hablar, no confiar, no sentir*, por lo que una actitud tal por parte del conductor, promueve la confianza y la expresión de sentimientos, algo crítico en el desarrollo de estos alumnos, como ya se ha mencionado.

Por lo tanto, en la pedagogía integradora que se propone a continuación, se retoman *selectivamente* los elementos del paradigma humanista que reflejen los objetivos y los contenidos de los episodios de la obra de teatro propuesta. Esta pedagogía sigue el esquema de Forbes(2003), que ha servido para explicar a la pedagogía holista y a la educación centrada en el alumno, de la cual forma parte³².

2.3 Propuesta alternativa de una pedagogía integradora

Características generales.

Concibe al alumno como *persona*, cuya naturaleza es una unidad de cuerpo y alma, según se verá mas adelante, y se sirve de algunas nociones de la pedagogía holista ya revisados previamente, que retoman e integran las ideas de la tradición renovadora o de la escuela nueva de Rousseau, Pestalozzi, y Froebel, y de la pedagogía antiautoritaria de Rogers, y en menor medida de Maslow y Jung (Palacios,1999; Barba,2002), todos ellos reconocidos como teóricos fundadores, según el esquema de análisis de Scott Forbes(2003). Esta pedagogía integradora retoma mucho de su contenido de la pedagogía holista, excepción hecha del *sentido último de la existencia* que le da esta última. Junto a estos elementos de la pedagogía holista, se consideran también algunos otros de la *educación centrada en el alumno*, de Carl Rogers, especialmente de su *aprendizaje significativo*, modelo que se refleja *en parte* en los objetivos de los distintos episodios de la obra de teatro. Rogers es un representante de la educación humanista, que a su vez se puede englobar, según el análisis de Forbes, dentro de la pedagogía holista.³³

³² Véase el anexo 31, que describe las características del aprendizaje significativo, según Rogers, para profundizar en este apartado.

³³ En este sentido, se puede incorporar también a la *pedagogía integradora* dentro del paradigma humanista dentro del campo educativo, según señala Hernández Rojas (2002). Dice este autor que "...se reconoce que el paradigma humanista es *un complejo conglomerado de facciones y tendencias*, pues entre sus diversos seguidores se pueden encontrar diferencias (algunas más marcadas que otras) de tipo teórico-conceptual y metodológicas"

Forbes(2003) abre una puerta muy importante para el desarrollo de la presente investigación, cuando afirma que si algunos paradigmas, dentro de la pedagogía holista, consideran que este desarrollo total requiere de relaciones adecuadas con el medio ambiente, o requiere de toma de conciencia, *como es el caso de muchos paradigmas actuales que se basan en la nueva era*, entonces cobrará importancia la ecología y la meditación en estos paradigmas. Por otra parte, si los paradigmas son más cristianos, como fue el caso de Pestalozzi, Froebel y Montessori, o de naturaleza teosófica, por ejemplo, Rudolf Steiner, o alguna combinación de las teologías orientales y occidentales, por ejemplo, los trascendentalistas de los Estados Unidos a mediados del siglo XIX, *sus puntos de vista de lo que consideran un desarrollo humano total afectarán esos paradigmas*. En consecuencia, *también es posible*, considerar un desarrollo humano pleno que considere a la espiritualidad en estrecho vínculo al desarrollo de la persona, como lo hace el humanismo cristiano. Esto no es posible hacerlo con el paradigma de la educación centrada en el alumno, de Carl Rogers, pues éste no incorpora la trascendencia en su modelo. No se puede hacer con la "rama", de la *educación centrada en el alumno*, de Rogers, pero sí con el "tronco", que es la pedagogía holista, pues ésta históricamente ha admitido diversos sentidos de trascendencia. A esta nueva propuesta se le llamará *pedagogía integradora*, una nueva rama del tronco de la pedagogía holista, que pretende tomar de ésta sus nociones pedagógicas, considerando al mismo tiempo que ese desarrollo total incluye un sentido último de la existencia que toma como su fundamento la creencia en el Dios de Jesucristo, y es por lo tanto una espiritualidad *vinculada a una profesión de fe*. Es integradora porque pretende unificar los diversos componentes de la unidad de la persona³⁴: razón, emoción y espíritu, como se verá mas adelante. González (1992) hace algo similar en la psicoterapia, proponiendo la terapia pantagógica, que tiene un componente espiritual católico, como sinónimo de holista, y no le da este nombre, porque "holista" tiene ya otra connotación.³⁵

Fundamentación antropológico- filosófica de la pedagogía integradora

Esta sección pretende resaltar la importancia de la *concepción del hombre en la educación*, y cómo este referente teórico, aunque cae fuera del campo de las ciencias físicas, naturales, y sociales, es imprescindible en cualquier investigación educativa. En consecuencia, en este apartado, se fundamenta *porqué la ciencia no puede erigirse en sí misma como el único interprete verdadero de la realidad*, pues la verdadera ciencia precisa de la filosofía, y si no lo hiciera así caería en el

³⁴ En esta unidad coexisten en forma indisoluble dos realidades: la corporal y la expiritual, y tres componentes, o esferas de acción: lo racional, lo afectivo, y lo espiritual.

³⁵ Se podría llamar también a esta pedagogía integradora, *pedagogía familiar*, como la pedagogía salesiana, pues intenta reproducir los procesos educativos informales, intuitivos y no racionales que se dan dentro de una familia. Tiene en común con el arte de la psicoterapia, que pretende también integrar todos los componentes de la personalidad del alumno. Esta integración se da en el psicoanálisis mediante la reconciliación entre el inconsciente y la parte consciente del aparato psíquico. En la psicología clínico experimental, esta integración se da al ser consciente la persona de sus condicionamientos en sus patrones cognoscitivos y conductuales de respuesta. En la psicoterapia humanista, esta integración se da al lograr la persona unificar su parte racional con su parte no racional, que son sus sentimientos, emociones, intuición, etc.(González,1992).

cientificismo. Esta corriente se explica y ejemplifica, señalando sus efectos negativos para la sociedad actual. Finaliza esta parte, presentando en consecuencia el diferente campo de acción de los saberes empíricos (científicos) y de los saberes del sentido (la filosofía, el derecho y la teología), como un antecedente para comprender el concepto de la naturaleza humana que posteriormente se propone, así como las nociones de lo *que es necesario aprender* (apartado B de la siguiente sección), influenciadas tanto por la pedagogía holista, como por la propia concepción de la persona humana que se plantea.

Afirma Betz (1982) que todo educador apunta a un *ideal* determinado de hombre y que este ideal es el que *quiere plasmar* en el educando. Por lo tanto, en la pedagogía se reflejan varias concepciones del hombre, según predomine una concepción positivista, mecanicista, humanista o religiosa de éste. Todas las concepciones del hombre, señala De Hovre (1945), a excepción de aquellas orientadas a la trascendencia presentan una perspectiva unilateral del hombre. La importancia de este punto radica en que el concepto de hombre es la clave de la filosofía y el eje de toda pedagogía. Como ejemplos de este hombre unilateral, tenemos al *hombre económico* de Karl Marx, al *hombre social* de Emil Durkheim, al *hombre líbido* de Sigmund Freud, al *hombre pensante* de René Descartes, al *homo faber* (el hombre técnico) de Spengler, al *hombre de intuición* de Bergson, al *hombre condicionado* de B.F. Skinner, al *superhombre* de Nietzsche, entre otros.

Concluye De Hovre (1945):

"Una filosofía y una pedagogía basadas sobre tal concepción unilateral del hombre tienen sólo en cuenta un punto de vista, se mueven sobre un plano exclusivo, conocen sólo una especie de valores morales, encierran al hombre en un único sector de su ser, lo estudian con un sólo método, y no lo explican más que por una ciencia. Es manifiesto que, por este análisis unilateral de la naturaleza humana, la unidad del hombre queda quebrantada" (p.503)

De tal manera que *del concepto de hombre que tenga el educador, necesariamente derivarán sus esfuerzos educativos*. Ahora bien, si se concibe que el hombre es *más* que una unidad psicofísica, y que cobra conciencia de sí mismo en el diálogo con los demás hombres, como dice Martin Buber (1995,p.150) al afirmar "si acertamos a comprenderlo [al hombre], es como al ser en cuya dialógica, en cuyo estar-dos-en-recíproca-presencia, se realiza y se reconoce cada vez el encuentro del *uno* con el *otro*", y que es en este diálogo dónde descubre un sentido trascendente de su existencia (Gevaert,1987), es natural que para comprenderlo en su totalidad se necesiten saberes distintos de los empíricos (representados en las ciencias físicas y naturales y en las ciencias sociales), como son los saberes del sentido (representados en la filosofía, el derecho, la ética, la política y la teología, entre otros) (Fullat,1997). Consecuentemente, *además de los referentes teóricos provenientes de las ciencias sociales, que en el caso de la presente investigación la constituyen las nociones de los pedagogos ya mencionados, es preciso la aportación de aquellos derivados de la antropología filosófica de la educación*. Este es el caso de los tres autores que fundamentan la concepción de hombre que se

propone: Gevaert (1987), Romano Guardini (2000), y Anaya Duarte (2001), representantes de una filosofía existencial orientada a la trascendencia. En otras palabras, *si se quiere reflexionar verdaderamente sobre la naturaleza del acto educativo llevado a cabo, es necesario, además de la fundamentación científica (saberes empíricos), recurrir a saberes del sentido (antropología filosófica)*. De otra forma se caería en el *cientificismo*. Carlos Javier Alonso (1999) señala los peligros de esta postura :

"...la ciencia nada tiene que ver con el *cientificismo*, que es una teoría filosófica errónea que distorsiona la realidad científica en beneficio de ideologías de variado tipo o constituye él mismo una ideología. El *cientificismo* conforma una absolutización de la ciencia, al tiempo que es una injustificada restricción del saber humano que no se reduce exclusivamente al conocimiento científico. Es, en otras palabras, la *pseudociencia de quienes piensan que la ciencia lo es todo, o, al menos, el medio principal de que disponemos para saberlo todo*. Gerard Radnitzky ha descrito el *cientificismo* como *la creencia dogmática de que el modo de conocer llamado ciencia es el único que merece el título de conocimiento*, y su forma vulgarizada: la creencia de que la ciencia eventualmente resolverá todos nuestros problemas o, cuando menos, todos nuestros problemas significativos. Muchos e importantes filósofos, como Nietzsche, Husserl, Apel, Gadamer, Habermas, Heelan, Kisiel, Kockelmans y otros, han considerado el *cientificismo* como la falsa conciencia fundamental de nuestra era" (p.18).

El *cientificismo* afirma que no hay nada que conocer fuera del mundo sensible que analiza y estudia la ciencia que emplea métodos empíricos; después, infiere de eso, la *inexistencia de cualquier realidad que no sea extraída de la observación empírica*. Un ejemplo de esto es la filosofía del Círculo de Viena, a la que se le conoce como *neopositivismo*. Esta filosofía afirma, al igual que el positivismo de Comte en el siglo XIX, *que sólo hay un conocimiento válido en la ciencia y que todo lo demás pertenece a etapas ya superadas*. Por lo tanto, las preguntas sobre el alma, Dios, la religión, serían preguntas mal planteadas, sin respuesta, *de los que la ciencia nada tendría que decir*. A la doctrina de esta corriente se le ha llamado también *empirismo lógico*, pues es mediante la lógica, junto con los datos de la ciencias empíricas, que se pueden resolver los más profundos problemas que el hombre siempre se ha planteado, pues éstos no son más que falsos problemas, debido a un mal uso de la lógica (Alonso,1999,pp.67,117). Un ejemplo de lo anterior se encuentra en la obra de Carl Sagan (1987), *Cosmos*:

Yo soy un conjunto de agua, de calcio y de moléculas orgánicas llamado Carl Sagan. Tu eres un conjunto de moléculas casi idénticas, con una etiqueta colectiva diferente. Pero, ¿es eso todo? ¿No hay nada más aparte de las moléculas? Hay quien encuentra esta idea algo degradante para la dignidad humana. *Para mí* es sublime que nuestro Universo permita la evolución de maquinarias moleculares tan intrincadas y sutiles como nosotros (p.127).

Esto es un ejemplo de *concepto de hombre*. Cabría preguntarse, ¿es verdadero? Alonso (1999) afirma que si el hombre se reduce a su composición físico-química, la afirmación de que el hombre es una *máquina molecular*, no es una conclusión de la

física, de la química, o de la biología, sino que es *una afirmación filosófica*. Las ciencias proporcionan datos sobre la constitución de la materia, pero no pueden afirmar que todo se reduce a esos datos, pues eso no depende ni de sus métodos ni de sus resultados.

A su vez, la negación de conocer algo fuera de la realidad sensible, implica una limitación metodológica, lo que se opone a la verdadera *mentalidad* científica. Si se afirma que el conocimiento científico es humanista, porque evita las *posturas y los dogmatismos*, se cae en un dogmatismo más peligroso: si todo conocimiento es conjetural, es decir, no definitivo y dependiente de su comprobación empírica, no habría ninguna base firme para fundamentar la dignidad humana y los derechos inalienables de la persona. Y si el hombre no es más que una *máquina molecular*, según el ejemplo de Carl Sagan, éste entonces no tiene derechos y queda sin sentido el concepto de justicia. Hay pues, una conexión clara entre el cientificismo y la ideologización de la sociedad.

Por su parte, Artigas (1985; citado por Alonso, 1999, pp. 29-30) se pregunta que *¿cuáles son las bases para afirmar que sólo vale lo que la ciencia dice?* La ciencia estudia objetos. Cuando lo que se estudia es la propia ciencia, ya se está haciendo filosofía. Pero, según el cientificismo, *la filosofía no tiene derecho a la existencia, al menos como pretensión de conocimiento verdadero de la realidad*. La contradicción es patente. Sin embargo, aunque los científicos admitan algo de filosofía, por ejemplo, para apoyar el análisis lógico del método científico, este análisis precisa preguntarse sobre los problemas del conocimiento en general, de la verdad, de la evidencia, y todo esto lleva necesariamente a problemas sobre la persona humana, como lo es *el concepto de su naturaleza*. En consecuencia, concluye Alonso (1999): *la ciencia no abarca toda la realidad y necesita además elementos no materiales para explicar su objeto material*.

¿Cuáles han sido las consecuencias del cientificismo en la sociedad actual? Anaya Duarte (1996) dentro de una discusión del conflicto entre la ciencia y la religión, nos dice:

El hombre de hoy, especialmente en los países de la esfera cristiana, formado fuertemente por el espíritu científico, se caracteriza por la tendencia a fundar toda la verdad sólo en la razón, lo que a su vez proviene de una desmesurada fe en los alcances de la ciencia; por un materialismo práctico fomentado por la tecnología, derivación natural de la ciencia; por el pragmatismo que de ahí brota; por valorar con criterios inmediatos el éxito de las acciones; en fin por una vida cosificada. (pp.40-41).³⁶

Finalmente, Udías Vallina (1993, citado por Anaya Duarte, 1996.p.20) nos dice:

³⁶ Yo añadiría que ha contribuido también a la construcción del *jardín de narciso*, en el que vive el hombre de hoy. En este jardín se da un culto al cuerpo (asistencia a los gimnasios) dejando a un lado la interioridad, lo subjetivo; se da un culto a la comida (un incremento en publicaciones gastronómicas, en dietas), como una manifestación del consumo; se da un culto al sexo (información para ejercer la sexualidad, con criterios biologicistas), en detrimento de la afectividad; se da un culto a *estar bien informado* (por los medios), como una derivación de la tecnología con fines mercantilistas, en detrimento a conocerse a sí mismo.

Por otro lado, es verdad que la ciencia trata de darnos una respuesta cada vez más comprensiva de cómo es el universo, pero no puede excluir que nos hagamos otras preguntas *que quedan fuera de su metodología*, como pueden ser: ¿por qué existe algo en lugar de nada?, ¿es reducible toda la existencia a lo puramente material?, ¿por qué existe el hombre y cuál es su destino?, ¿qué valores deben dirigir al hombre en sus comportamientos? Para algunos, estas preguntas pueden parecer sin sentido, pero nadie puede negarnos, desde la ciencia, que las podemos hacer. La ciencia [por la limitación de sus métodos] no puede darnos una respuesta a ellas. A estas preguntas se dirige [la filosofía] la fe religiosa.

Como ya hemos visto, es necesario, además de apelar a la ciencia empírica, complementar este conocimiento recurriendo a la filosofía, especialmente a aquella parte que se ocupa del hombre y del educando: *la antropología filosófica*. Esta antropología, señala Fullat (1997), labora con discursos metafísicos o con reflexiones más allá de toda posible experiencia. A diferencia de la antropología física, que es una ciencia empírico-natural, o de la antropología cultural o etnografía, que es un saber científico social o humano, la antropología filosófica no es ciencia, sino saber sobre el sentido del ser humano y puede aplicarse a los procesos educativos. Aunque el campo de acción y los métodos de esta última, sean distintos a los de la ciencia, su conocimiento de la realidad es igualmente válido, y más que oponerse, se complementan. Lucas (1996) afirma que la antropología filosófica pretende reflexionar a nivel filosófico sobre las dimensiones y actividades peculiares del existente humano con el fin de descubrir su estructura íntima y principio originario de su comportamiento, es decir, un conocimiento filosófico obtenido por vía racional desde una base fenomenológica. Para llevar a cabo esta tarea se sirve del procedimiento fenomenológico-reflexivo.

Así pues, esta fundamentación apela a los saberes empíricos y a los saberes del sentido y a cada uno le corresponde un método apropiado. Afirma Fullat (1997):

En el caso de los saberes empíricos, sean naturales o sociales, se valen de los métodos reductivos, los cuales abrazan a los inductivos y a los históricos. Se arranca de un fenómeno, o de unos fenómenos, observables sensiblemente, que originan los enunciados protocolarios, a partir de los cuales se plantea una hipótesis, la cual, una vez verificada da origen a una teoría.

Los saberes del sentido, por su parte, se sirven más cómodamente de los métodos hermenéutico y fenomenológico. Por ejemplo, las culturas judía y cristiana se valieron del método hermenéutico para interpretar sin descanso el significado existencial de sus textos sagrados.(pp.14-15)³⁷

³⁷ En el caso de la presente investigación, se emplean métodos propios de los saberes empíricos -las ciencias sociales-, como es la metodología cuantitativa y cualitativa que se describe en el capítulo 5. Se pretende pues, someter a la prueba empírica a la bibliorientación, aplicada a un problema específico: la influencia del alcoholismo familiar en la escuela, con referentes teóricos provenientes del paradigma humanista, y que desde la filosofía existencial orientada a la trascendencia, concibe al alumno como *persona*, y no como un mero sujeto. Esto se refleja en el material de lectura (la obra de teatro) y en la presente fundamentación pedagógica. Consecuentemente, es de acuerdo a esta metodología como se expresan y discuten los resultados, como se pueden observar en los capítulos 8 y 9.

Los anteriores argumentos permitirán comprender mejor el esquema de la pedagogía integradora, que se presenta a continuación.³⁸

Basándose en la anterior pedagogía holista, la pedagogía integradora, para su exposición, sigue también el esquema de ésta:

- A.-El sentido último de la existencia.
- B.-Qué es necesario aprender.
- C.-Qué facilita lo que es necesario aprender.

A.- El sentido último de la existencia.

Este sentido último de la existencia o *sentido espiritual* de la educación, se fundamenta en una antropología filosófica que concibe al hombre como persona, como se verá a continuación.

Concepto de la naturaleza humana:

Gevaert (1987) define a la antropología filosófica como *la disciplina que toma al hombre como objeto de su investigación, en el intento de aclarar y de establecer en cierto modo su ser, esto es, los aspectos fundamentales de su esencia o naturaleza.* Este autor considera que existen dos tipos de antropología:

El primer tipo considera al hombre como un ser perteneciente al mundo de la materia y de la naturaleza, emergiendo de ella mediante su racionalidad. Las antropologías de este tipo pretenden comprender el misterio del hombre partiendo de la vida biológica. Toman las categorías del mundo natural y procuran utilizarlas para explicar los estratos del ser humano y su último misterio. Como ejemplos de este primer tipo, tenemos a la psicología de Aristóteles, la filosofía de Teilhard de Chardin y la antropología de Gehlen.

³⁸ Los autores citados en esta nueva sección, son:

Alonso, Carlos Javier (1999). *La agonía del cientificismo. Una aproximación a la filosofía de la ciencia.* Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
 Anaya Duarte, Gerardo (1996). *Religión y ciencia: ¿todavía en conflicto?* México: Universidad Iberoamericana.
 Betz, O.(1982) "Educación". En: *Conceptos fundamentales de la teología.* Obra dirigida por Heinrich Fries. Madrid: Cristiandad.
 Buber, Martin (1995). *¿Que es el hombre?* México: FCE
 De Hovre, F. (1945). *Pedagogos y pedagogías del catolicismo.* Buenos Aires: Poblet.
 Lucas Hernández, Juan de Sahagún (1996). *Las dimensiones del hombre.* Salamanca:Sígueme.
 Sagan, Carl (1987). *Cosmos.* Barcelona: Planeta.

El segundo tipo de antropología filosófica considera al hombre como un espíritu encarnado, como un sujeto personal que toma conciencia de sí mismo en el encuentro con los demás y con el mundo de la naturaleza, y es la reflexión sobre su condición fundamental la que le hace descubrir las raíces corporales y encarnadas de la existencia. Existen tres formas representativas en las que se ha actuado esta antropología:

a).- En primer lugar, la visión antropológica de Santo Tomás de Aquino. En efecto, el Angélico acentúa intensamente el espíritu encarnado: el espíritu humano es un espíritu de grado inferior que necesita apoyarse en un cuerpo para ejercitar y realizar sus propias virtualidades.

b).-Una segunda forma, es la fenomenología existencial, que surgió como reacción en contra de la unilateralidad del racionalismo y del empirismo; está polarizada en la idea de la *existencia* o ser-en-el-mundo-a-través-de-un-cuerpo.

c).-La tercera forma de antropología encarnada esta presente en el personalismo y en la filosofía dialogal. La encarnación no es en primer lugar cómo estar junto a las cosas, sino *cómo estar junto a los demás hombres en el mundo, con apertura al misterio trascendente del hombre.*

Dentro de esta tercera forma de antropología, que considera la hombre como un ser con los demás, y orientado a los demás, y que realiza su existencia gracias a los demás, tenemos un encuentro permanente con el otro, con el tú, en el que cada hombre comprende el significado de su propio yo.³⁹ A este yo, se le distingue de su dimensión biológica (sujeto biológico), de sus funciones sociales (yo social), de las características de su personalidad (yo psicológico) y de sus aspectos epistemológicos (sujeto del conocimiento), con el nombre de *persona*.

La idea de persona va ligada en primer lugar a la unicidad de todo ser humano, la cual se revela en la comunicación interpersonal: encontrar al otro, escuchar su llamada, responderle. La alteridad es el hecho de *ser un individuo que vive una vida por sí mismo*. En este sentido es como el término persona indica *el centro de la propia individualidad del que parten todas las iniciativas y al que se refieren todas las experiencias. Este yo primordial o persona indica al hombre en cuanto a que es*

³⁹ Y no solamente con el otro, sino también con el radicalmente otro, es decir, con la divinidad. La religión, afirma Sergio Inestrosa(2001), es un portal de la otredad, y a diferencia de la cultura, tiene que ver con la profunda experiencia del dolor, con el sentimiento de soledad, de pérdida y de no pertenencia :

Por un lado nos asecha nuestra propia finitud y nos ronda la finitud de los seres que amamos. Así pues, ¿qué es la religión sino una experiencia profunda, de vinculación, de religamiento con los otros y con la divinidad?

En consecuencia, dice también Inestrosa, muchos intelectuales, en aras de un *falso academicismo fundado en una idea deformada de la razón argumentadora*, despreciamos el ámbito de lo sagrado, de lo religioso, de lo santo y de lo indemne. Atrapados en las redes de la autosuficiencia de los argumentos de la razón, no hemos sido capaces de valorar la dimensión simbólica de la vida que se expresa tan profundamente en el arte y en la diversidad de ritos religiosos. Cuando los intelectuales se dejan llevar por este sentido de prepotencia, niegan la enorme riqueza del conocimiento simbólico del que participamos todos los seres humanos ignorando que este conocimiento es la base de la interacción y comunicación social, pero sobre todo, que este tipo de conocimiento constituye la base de toda producción cultural. Estas razones refuerzan la propuesta de incluir un componente espiritual en el programa de intervención de este estudio.

capaz de pensar y de obrar en forma consciente y de decidir en forma autónoma. Es la persona la que es responsable de sus propias acciones.

Ahora bien, ¿cómo está constituida la persona? La antropología griega de Homero y la antropología bíblica nos ofrecen *una perspectiva que acentúa la unidad del hombre*. En los escritos de Homero, *psyché*, no significa alma en oposición al cuerpo, ni mucho menos la unidad o la fuente de los actos espirituales o intelectuales. La *psyché* no es el núcleo personal equivalente al yo. Es más bien el soplo vital que abandona al hombre a través de la boca y las heridas. De la misma forma, el término *soma* no es el cuerpo en oposición al alma, sino el cadáver. Más aún, el cuerpo humano, en la antropología de Homero, no es una estrecha unidad de partes, sino una yuxtaposición de órganos y de elementos separados.

En la antropología semita, según observamos en la Biblia, no existe un dualismo entre el cuerpo y el alma. El hombre bíblico, vive y se interpreta a sí mismo como una unidad. Esto se puede ver mejor en algunos términos representativos:

Basar.- Traducido por *sarx* (caro, carne, a veces cuerpo). La carne no significa el cuerpo en oposición al alma espiritual; significa más bien *a todo el hombre, corpóreo y espiritual*, unidad psicofísica bajo el aspecto de un ser débil y frágil. Por eso, el término carne puede indicar también el aspecto de parentela o relación social. "Nuestra carne" significa: nuestro hermano; "toda carne" significa: todos los hombres.⁴⁰

Nefes.- se traduce por *psyché* (alma). El significado ha pasado de garganta, cuello, a respiración, aliento vital o vida. No se trata de la noción abstracta de vida, sino del ser viviente. El *nefes* es identificado a veces con la sangre, razón por la que los hebreos no pueden comer sangre. El hombre es *nefes*, ser viviente. Por eso mismo, el término sirve para expresar el pronombre yo, tú, él.

Ruah.- Traducido por *pneuma* (spiritus). Significa literalmente respiración o viento. El Génesis comienza diciendo: *Al principio creó Dios el cielo y la tierra. La tierra estaba informe y vacía y el espíritu de Dios se cernía sobre las aguas.* (Gen, 1,2) Por lo tanto, se puede traducir también como el aliento de Dios que se hacía sentir en las aguas. Este término indica generalmente, no ya una sustancia en oposición a la materia, sino aquello que en el hombre lo hace capaz de escuchar a Dios. *Pneuma* indica por tanto una relación especial del hombre con Dios. Por eso el término se usa con frecuencia para indicar un carisma que capacita para ejercer una tarea especial en orden a la salvación. *Ruah* no indica una función espiritual inherente al hombre natural, *sino la esfera del influjo de Dios*.

Así pues, la antropología del hombre bíblico se muestra sensible a *una interpretación unitaria y no dualista del hombre*. Todas las expresiones humanas tienen una dimensión o elemento corpóreo y son vividas corporalmente. El cuerpo mismo es la presencia de la persona. Por eso Job clama en su desgracia: *Yo se que*

⁴⁰El texto evangélico "el Verbo se hizo carne" (Juan 1,14) significa: el Verbo se hizo hombre (se ha convertido en hermano nuestro, compartiendo plenamente nuestra condición existencial).

mi redentor vive, y que veré a Dios en mi propia carne. Esto se puede entender como: veré a Dios en la totalidad de mi ser, en mi propia persona. Por esto mismo, la realidad corpórea es muy importante para el hombre bíblico, que percibe también su dimensión fuertemente humana. El rostro del hombre o de Dios, es la presencia misma de Dios. Dirigir al otro el rostro, significa interesarse personalmente por él, ser benévolo con él. Esto lo vemos en la bendición litúrgica que encontramos en Números 6,24-27: *Que Yavé te bendiga y te guarde. Que haga resplandecer su faz sobre tí y te otorgue su gracia. Que vuelva a tí su rostro y te dé la paz.* Es este sentido, el pobre o el extranjero que pide hospitalidad no solicita puramente un favor material, sino que pide ser reconocido como persona. Esta interpretación es seguida en el Nuevo Testamento⁴¹.

Esta visión de la unicidad del hombre la retoma la filosofía tomista. El Angélico recoge la perspectiva aristotélica e insiste en el hecho de que hay en el hombre una doble unidad de cuerpo y alma: unidad de naturaleza y unidad de ser. Unidad de naturaleza en cuanto a que el hombre actúa como una sola naturaleza humana; unidad de ser en cuanto que cada hombre es solamente un ser singular. Por tanto, el cuerpo y el alma espiritual no existen como dos seres, ni el hombre puede concebirse como la unión de dos seres que existen en un primer instante por cuenta propia. En este sentido, el Aquinatense insiste en el hecho de que no hay un alma vegetativa y sensitiva distinta del alma espiritual. El alma espiritual, al tener una perfección superior, puede desarrollar todas las funciones del alma sensitiva y del alma vegetativa. Hay, por lo tanto en el hombre una sola alma, una forma sustancial, directamente responsable de todas las perfecciones que se manifiestan en el hombre, desde la parte vegetativa, hasta la contemplación más elevada, y desde los deseos elementales de comer y beber hasta el amor más sublime. Por consiguiente, el cuerpo humano existe como un cuerpo humano que recibe su existencia y dignidad del alma espiritual.

De estos análisis precedentes, se deduce que se puede hablar de alma y cuerpo, sin entender estos términos en un sentido dualista, pues tanto el alma como el cuerpo indican a la totalidad de la persona. El cuerpo expresa que la persona humana es también realmente un organismo vivo, que realiza su propia existencia a partir del organismo, revistiéndolo de significado humano. El término alma puede significar un principio de animación, ya superado en la filosofía; puede significar, según la psicología empírica, el conjunto de manifestaciones y fenómenos psíquicos, concepto más bien operativo y práctico; puede significar también que la persona humana es la fuente de pensamientos y acciones personales o es simplemente un conglomerado de acciones impersonales, como decía Locke y Hume. Finalmente, el término alma, sobre todo en el lenguaje teológico y religioso,

⁴¹ Esta idea la retoma Emmanuel Lévinas en su ética del rostro del otro. Lévinas, discípulo de Husserl y Heidegger, reacciona contra la filosofía de la segunda mitad del siglo XX: el olvido del ser, la negación de la metafísica, el horizonte cerrado del neopositivismo, las pretensiones de universalidad de la razón, entre otros. Bebe de la herencia de pensadores judíos poco anteriores a él, como Rosenzweig y Buber, y la continúa con el lugar central que otorga al *Otro* en su pensamiento. Lévinas reprocha a los filósofos postmodernistas en haberse situado en y a partir del sujeto, el haberse constituido como pensamiento totalizante, en *haberse esclavizado en forma absoluta a la razón*, con el olvido del amor responsable. Para Lévinas, el encuentro con el Otro (en lenguaje bíblico, el pobre, la viuda, el huérfano) que me interpela, que me exige atenderlo, despojarme de mí mismo para otorgarle la primacía, que me exige responsabilizarme de él, es de donde brota y donde se apoya toda la filosofía. Incluso a Dios sólo se le puede acceder, en un segundo lugar, mediante este encuentro (Anaya Duarte, 2001).

indica la relación constitutiva entre el hombre y Dios, en la que se subraya que la persona humana ha sido creada directamente por Dios. Decir que el hombre tiene alma, equivale a decir que toda persona es alguien frente al Dios creador. Pensar en el alma, significa por tanto, pensar en la dimensión religiosa, esto es, en la relación con Dios. Consecuentemente, "salvar el alma" significa poner en primer lugar la relación con Dios.

Romano Guardini(2000) habla también de esta unidad del hombre, y afirma:

En el hombre, son realidades originarias, tanto el espíritu como la materia. Ninguna de estas realidades puede deducirse de la otra, ni tampoco reducirse a la otra. Pero ambas están referidas la una a la otra y forman una unidad, de modo que en cada momento y en cada conducta la una se hace valer en la otra. En el hombre nunca nos encontramos ni con un cuerpo puro ni con un espíritu puro, sino, siempre con el hombre, con lo humano.(p.147)

Visto ya que el hombre es persona, y que es concebido como una unidad de cuerpo y alma⁴², podemos ahora hablar del humanismo cristiano. Anaya Duarte (2001) propone un humanismo integral de inspiración cristiana, de utilidad para la presente pedagogía integradora. El humanismo, según nos refiere este autor, era una característica del período cultural llamado Renacimiento, en el que poco a poco el centro de la cultura pasó, de ser Dios, a ser el hombre. Este renacimiento supuestamente rescataba y volvía a poner en actualidad el legado clásico de Grecia y Roma. Por lo tanto, los humanistas eran los intelectuales y artistas que lideraban el pensamiento; hombres concedores de la literatura y las artes clásicas. La influencia de Erasmo, el más evidente prototipo del humanista, junto con su amigo Thomas Moore, alcanzó los esfuerzos misioneros en América. Si bien en el humanismo del Renacimiento había un cambio respecto a la Edad Media, era evidente que el marco cristiano seguía siendo claramente predominante. Pero con la ilustración, en la segunda mitad del siglo XVIII, surge otro humanista, distinto del humanismo cristiano del renacimiento. Al principio, este era teísta, aunque ya no cristiano, para luego ser ya francamente ateo. Como ejemplos, hay muchos: Feurbach, Ernst Bloch, Camus. Después de la 1a. guerra mundial, Jacques Maritain habla ya de un *Humanismo integral*, de corte creyente. Posteriormente, los esfuerzos de Buber y Scheler ayudaron que se fuera planteando un humanismo no ateo, sino claramente ubicado dentro del cristianismo. El humanismo actual, según nos relata Anaya Duarte, es una postura, una visión del mundo, que toma al hombre

⁴² La Iglesia Católica afirma en su *Catecismo* (1992) que la persona humana, creada a imagen de Dios, es un ser a la vez corporal y espiritual(artículo 362). A su vez, la unidad del alma y del cuerpo es tan profunda, que en el hombre, el espíritu y la materia no son dos naturalezas unidas, sino que su unión *constituye una única naturaleza* (artículo 365). De aquí vemos que en la *naturaleza* humana existe una parte espiritual que íntima e indisolublemente esta unida a la parte corporal. Esta parte espiritual, aunque íntimamente ligada al cuerpo, es distinta de éste. Por lo tanto, el hombre tiene una vida natural, que tiene como base al cuerpo, y que se manifiesta en sus actos racionales, emocionales y sociales, pero tiene también una vida sobrenatural, que es la esfera de acción de su parte espiritual o alma, y que es donde actúa la gracia y se comunica en forma íntima con Dios mediante la oración. Como ambas partes de su naturaleza humana están unidas entre sí, las operaciones de una parte, por ejemplo, del cuerpo, influyen en la otra, es decir en el alma, y viceversa. De aquí la importancia de educar a *toda* la naturaleza humana: su parte racional y sus emociones, y *también* a su alma, es decir, *integrando su todo*, que es su propia naturaleza. S.S. Juan Pablo II en la encíclica *Laborem exercens* (1981) reflexiona sobre la espiritualidad del trabajo humano y observa cómo en él participa la totalidad de la persona. Considerando a la educación como un trabajo, tanto para el educador como para el educando, este trabajo siempre es una acción personal, y desde la participación concreta del alumno, *éste lo realiza en forma completa, con su cuerpo y su espíritu*, independiente de que el trabajo escolar que haga sea manual o intelectual, y esta es una razón más para una pedagogía que considere a la totalidad del alumno.

como centro; que se interesa en interpretar la realidad a partir de la situación en ella de la persona humana. Un humanismo se fundamenta, por tanto, en una concepción de la persona. Los diversos humanismos que hemos conocido privilegian un aspecto del hombre: el aspecto económico de la vida humana, o la persona como individuo aislado, o sólo como componente de un conglomerado social. La dimensión que ha faltado a estos humanismos, es la *trascendente*. El humanismo cristiano especifica esta visión del hombre a partir de Jesucristo y de los valores por los que entregó su vida, según nos lo presentan los evangelios. Este humanismo cristiano sólo puede realizarse en la vida y en la existencia personal, pero eso no impide hablar de él y ofrecerlo como una forma de vivir, como un camino. En consecuencia, las características fundamentales de este humanismo cristiano, son:

La persona, en su unidad de cuerpo y alma, es un ser abierto, en constante crecimiento. Lo que es, lo va descubriendo poco a poco, en forma individual y colectiva. La educación de la persona, busca por tanto su acrecentamiento y madurez en el desarrollo de la conciencia, de la libertad y del amor.

- Este humanismo integra al hombre con la naturaleza, pues el fin de ésta es la realización personal y social del hombre, a cambio de su respeto.
- Este humanismo valora y desarrolla el cuerpo del hombre, su ser biológico. Y también su parte psíquica, su *componente racional*, pues es la sólida infraestructura indispensable para su desarrollo personal, social y religioso.
- Un humanismo que, sobre todo, encuentra en la autoconciencia y en la libertad lo distintivo del hombre y lo que le permite desarrollarse hacia su plenitud y caminar, junto con otros en comunidad, para el desarrollo pleno de todos. La afectividad, el *componente emocional*, que es la forma por la que se presenta la vinculación unitiva, es en la persona, junto con la autoconsciencia y la libertad, un elemento esencial, y este humanismo postula la exigencia de una especial atención a ella en propio perfeccionamiento de la persona.
- Un humanismo que aprovecha y aprecia los avances de la ciencia y la tecnología, para dominar la naturaleza.
- Un humanismo que afirma que la comunidad es la condición necesaria para el desarrollo pleno de la persona. Comunidad que no puede ser cohesionada por fuerzas externas, como el más fuerte, el estado, una ideología, sino por las atracciones internas mutuas que se dan en el amor, en el encuentro de corazón a corazón. En esta comunidad, las instituciones están al servicio de la persona, en apoyo de los vínculos afectivos, que son los únicos que verdaderamente pueden unir a los hombres.
- Un humanismo que proclama que el sentido más profundo de la vida de los hombres y de las comunidades está más allá de unos y otras, porque nada de lo

de su cosmos, ni de la sociedad misma, y mucho menos el estado, la puede saciar. Es por por esto, que este humanismo cristiano, *plantea a Dios como el horizonte último de la persona*. Lo plantea en la figura del Dios que nos revela Jesucristo en su evangelio, creador amoroso de la naturaleza y de la vida, y en el caso de la vida humana, como imagen y semejanza del mismo Dios. Un Dios que cuida con misericordia y amor al ser humano; un Dios que lo perdona y que tiene a todos por hijos iguales. Un Dios que ante nuestras desigualdades ofrece una justicia que se opone a ellas y, ante el aparente sinsentido de la vida, ofrece una esperanza de realización en plenitud. Un Dios que interviene en nuestra historia de diversas maneras: dándonos sus dones, revelándose en el corazón de los hombres y, sobre todo, apostando por el hombre al dársenos encarnado en Jesucristo, que vivió y murió por la causa de los hombres.

Puesto que ese Dios que es amor, *es el horizonte último de nuestra vida, es él quien le da su sentido*. La revelación cristiana y el encuentro personal con él en la intimidad del corazón, son por lo tanto, los más importantes focos para que el hombre oriente su existencia, afirme su ser corpóreo, reflexivo y libre, desarrolle sus relaciones con el mundo y con los otros por medio de su afectividad y construya la comunidad en la que se encuentre mejor su plenitud de persona. Por ello, el camino de una auténtica espiritualidad cristiana, le es indispensable y se constituye en la última y más importante propuesta de este humanismo (Anaya Duarte,2001).⁴³

Cómo vemos, este anterior humanismo cristiano, retoma la noción de la persona y pone a Dios como su horizonte último, considerando además el desarrollo de su parte racional y su parte afectiva.

En resumen, el sentido último de la existencia de esta pedagogía integradora, fundamento del programa propuesto, considera que el alumno es persona, que su naturaleza humana la constituye la unidad indisoluble, no dualista, de un cuerpo y un alma, y que finalmente, siguiendo el modelo de humanismo cristiano de Anaya Duarte (2001) debe colocarse como meta educativa mayor la relación con Dios, horizonte último de la existencia, conjuntamente con el desarrollo del componente racional y el componente afectivo de la persona, abarcando de esta manera la totalidad de su ser.

B.-Qué es necesario aprender.

Diferencias entre el conocimiento experiencial y el abstraccional:

El conocimiento originado en la propia vida, se puede después abstraer y conceptualizar y hallar de nuevo una fácil aplicación en la vida, mientras que el

⁴³ Este humanismo plantea pues, una unión o integración del hombre consigo mismo (razón, emoción y espíritu), con la comunidad, con el mundo, y con Dios, de manera similar a los ideales de la pedagogía holista en su sentido último de la existencia.

conocimiento adquirido por la abstracción es difícil de aplicar en la vida y tiende a permanecer en ese nivel. Hay que recordar como la escuela nueva en el siglo XVIII, criticó duramente la educación libresca o enciclopedista de su época. Lo mismo puede decirse ahora del programa de estudios de la escuela secundaria, impartido por especialistas universitarios en su mayoría, y que privilegia el saber sobre el hacer.⁴⁴ En consecuencia, el maestro sólo puede articular el aprendizaje después de que se ha llevado a cabo el aprendizaje por la experiencia. De esta manera, en este proceso de aprendizaje se le añade una dimensión representacional a la base del conocimiento por la experiencia.

Relación del conocimiento mediante la experiencia y Dios

El conocimiento que se obtiene mediante la experiencia se relaciona con el *sentido último de la existencia*, con Dios, mediante la naturaleza del aprendizaje heurístico. Lo que se conoce a partir de la experiencia depende en parte de las preguntas que plantea el aprendiente, y como tal, es muy importante *aprender como plantear y reformular preguntas*, más que encontrar respuestas. Las preguntas que plantea una persona sobre Dios, relacionadas con su búsqueda de significado y sentido en su vida, determinan la relación de esa persona con Dios.⁴⁵ Este tipo de conocimiento permite también *ver, sentir y escuchar dentro de uno mismo*, ya sea a Dios, o al propio ser.

Diferencia entre el ser y el hacer.

Conforme el niño avanza en su desarrollo, después de aprender a hablar, a caminar, y a otras actividades, se mueve hacia adentro, y aprende sobre sus capacidades internas, por ejemplo, la empatía, y el dominio de las propias emociones. Esto se traduce en los términos de *hacer*, y de *ser*, en el que el *ser* tiene el valor mayor, y que, abarcando el mayor al menor, se considera que el *hacer* siempre expresa el *ser*.

Descubrimiento del propio ser interno y la responsabilidad por ese descubrimiento

En el programa se aplican también dos de los descubrimientos de Rogers, ya indicados: *el descubrimiento del significado que brota de la propia interioridad, significado que surge al escuchar en forma atenta y abierta las complejidades de lo*

⁴⁴ En la discusión de esta investigación se retomarán algunos aspectos de esta pedagogía integradora con el fin de vincularlos con los resultados de la aplicación del programa.

⁴⁵ Un ejemplo de lo anterior, y otros apartados de esta pedagogía integradora, se puede ilustrar con viñetas de la obra de teatro propuesta. Estas viñetas, y su vinculación con la pedagogía integradora, se presentan en la sección que describe a la obra de teatro que constituyó el material de lectura de esta investigación

que se experimenta. El segundo consiste en ser responsable por la propia persona que se escoge ser.

Capacidad de cambio

En cuanto a la capacidad de cambiar constantemente, uno de los temas de la historia presentada, se fundamenta en que *la meta fundamental de la educación debe consistir en facilitar el cambio y el aprendizaje. Sólo el hombre que ha aprendido cómo aprender es el que en verdad ha recibido una formación; este es el hombre que ha aprendido cómo adaptarse y cambiar, que se ha dado cuenta que ninguna forma de conocimiento es estable y segura, y que sólo el proceso de buscar el conocimiento proporciona un fundamento seguro. El cambio continuo, que confía en el proceso y no en un conocimiento estático, es lo único sensato como meta de la educación en el mundo moderno.* Rogers iguala la forma en que se puede desarrollar al alumno, que es una meta educativa, con la forma en que se puede aprender a vivir como individuos en un proceso, que es parte de un proyecto de vida y de una meta en psicoterapia.

El conocimiento de capacidad

Este conocimiento se adquiere mediante procedimientos en lugar de ideas o de datos. Se caracteriza por contener los procedimientos para participar en la construcción del propio mundo, es intrínsecamente creativo, y se le adquiere en forma tácita en las interacciones informales. Es similar a la *competencia* lingüística de Chomsky, y la *competencia cognoscitiva* de Piaget. La pedagogía basada en la capacidad enfatiza el aprendizaje de procedimientos mediante la experiencia, y en este sentido está vinculado al conocimiento por la experiencia. Estos procedimientos no han sido fragmentados en desempeños específicos, abstraídos a su vez de la vida real, y no han sido aprendidos por separado. Este conocimiento se apoya, de manera interdependiente, en la capacidad de bien juzgar, la habilidad para ser libre y para descubrir y refinar los valores, y en el meta-aprendizaje.⁴⁶

C.-Qué facilita lo que es necesario aprender.

C.1.- Aspectos de los estudiantes que facilitan lo que es necesario aprender:

⁴⁶ En el apartado B.2 *La capacidad adquirida en forma informal y creativa de construir el propio mundo*, de la sección correspondiente a la pedagogía holista, se explican más ampliamente estos procedimientos.

En esta sección se revisarán dos conceptos: la función del aprendizaje, y el papel de la motivación.

El aprendizaje del alumno es facilitado por el maestro, y no causado, pues el propio alumno ya tiene un proceso de aprendizaje inherente, fijado por la naturaleza, que se manifiesta mediante ciertas etapas de desarrollo. En el caso de los alumnos de la escuela secundaria, este proceso de aprendizaje se halla enmarcado por su propio periodo de desarrollo adolescente, en sus aspectos biológicos, psicológicos y sociales, que se traducen en una búsqueda de identidad de cara al futuro. El maestro, por lo tanto, se adapta a las características de desarrollo de los alumnos. Por el contrario, los aspectos del maestro que facilitan el aprendizaje son la propia responsabilidad de éste. Estos aspectos facilitadores de ambas partes se entretienen con el sentido último de la existencia, el conocimiento mediante la experiencia, y el conocimiento de capacidad.

Noción de aprendizaje:

El aprendizaje no es una actividad ajena al hombre, sino más bien una capacidad, biológicamente determinada, con la que nacen las personas y que se desarrolla conforme maduran. El proceso inherente de aprendizaje va de lo más simple a lo más complejo, y lo hace en etapas. La motivación inherente se origina en la simple necesidad de sobrevivir y se desarrolla mediante las necesidades sociales. Los seres humanos tienen procesos inherentes de aprendizaje que se desarrollan hasta hasta la adultez temprana, según Rousseau, Pestalozzi y Froebel, aunque Maslow y Rogers afirman que este desarrollo es vitalicio. Afirman todos también que estos procesos inherentes pueden ser utilizados, ignorados o violados por la educación, y que es mejor utilizarlos en beneficio del alumno. Estos autores dicen que el "*querer aprender*" forma parte de lo que significa ser humano, y que este proceso inherente se desarrolla en etapas, aunque varían en las descripciones de éstas y en las edades en las que ocurren. Esto se debe a los diferentes contextos históricos en que vivieron Rousseau, Pestalozzi y Froebel.

Los autores también afirman que se daña a los alumnos si se viola la secuencia o la velocidad del proceso inherente de aprendizaje, muchas veces en forma permanente. Froebel, citado por Forbes(2003) afirmaba: *Las heridas y carencias de la infancia nunca son recompensadas y así permanecen. Mirad las cicatrices en vuestras propias almas y ved esta verdad.* Todo esto es muy importante para el programa de intervención aquí propuesto. El maestro necesita ver a los alumnos desde la perspectiva de las experiencias de su propia adolescencia, de sus satisfacciones y carencias, es decir, en un plano de empatía, en un plano de igualdad. Debe evitar, en suma, pretender que no sean adolescentes, con todos sus temores y anhelos, con el uso de sus costumbres y lenguaje, debe evitar alterar su secuencia natural de aprendizaje y maduración. Cualquier información adquirida como conocimiento tiene una importancia muy secundaria *al desarrollo* de estos procesos de aprendizaje. Lo que se requiere es una forma de educación diseñada

en forma personalizada, que siga y se acomode al desarrollo del alumno, y esto es algo que se retomó en la adaptación de la obra de teatro.

Relación del aprendizaje con la integración del alumno

El alumno debe abrirse al proceso continuo de su propia experiencia, pues si no es sensible a sus propias experiencias internas, no puede actuar en forma ética, y preguntarse: *¿expresa verdaderamente lo que soy la forma en que vivo?* La respuesta a ésta pregunta sólo puede darse si el alumno escucha con sensibilidad su interior.

Noción de aprendizaje significativo

Este es un concepto desarrollado por Carl Rogers, el cual se refleja en los objetivos de los episodios de la obra de teatro. Este autor afirmaba que, a diferencia del aprendizaje en la educación tradicional, el aprendizaje significativo era más que la simple acumulación de hechos, y la acreditación del conocimiento, sino que era un conocimiento que penetraba todas y cada una de las partes de la existencia del aprendiz. Rogers consideraba que el aprendizaje significativo tenía la calidad de la participación personal, de ser iniciado por el mismo alumno, de penetrar su totalidad, y de ser evaluado por el mismo aprendiz, y por lo tanto, afectaba la conducta, las actitudes y la personalidad de éste, porque aumentaba el significado personal y consecuentemente la relación de la persona con la realidad. Rogers consideraba que el aprendizaje significativo hacía participar a la totalidad de la persona y hacía también a ésta un ser total. Rogers afirmaba: *El aprendizaje significativo combina lo lógico y lo intuitivo, el intelecto y los sentimientos, el concepto y la experiencia, la idea y el significado. Cuando aprendemos así, somos una totalidad, pues utilizamos todas nuestras capacidades masculinas y femeninas..* Rogers controvertía la relación entre enseñanza y aprendizaje: *Me parece que cualquier cosa que pueda enseñarse a otro carece de consecuencias e influencia en la conducta. Considero que el único aprendizaje que influye en la conducta es el auto descubrimiento, el aprendizaje auto apropiado. Un aprendizaje de auto-descubrimiento tal, que es una verdad que ha sido apropiada y asimilada en la experiencia personal, no puede ser comunicada en forma directa a otra persona. Por lo tanto, considero que los resultados de la enseñanza carecen de importancia y son más bien dañinos.*⁴⁷

Noción de la motivación inherente

⁴⁷ En el anexo 31 se puede examinar con más profundidad este tipo de aprendizaje.

Como acontece con el proceso inherente de aprendizaje, los alumnos están inherentemente motivados a adquirir el aprendizaje que necesitan. También, en forma parecida al proceso inherente de aprendizaje, esta motivación puede ser impulsada o violada, nutrida o abandonada.⁴⁸ Desde el concepto de amor propio de Rousseau, hasta la jerarquía de necesidades y de homeostásis de Maslow, se ve a las personas como motivadas en forma natural a adquirir el aprendizaje que necesitan. Sin embargo, a esta motivación se le ve como capaz de operar sólo bajo condiciones ideales y desafortunadamente, debido a varias razones según cada autor, estas condiciones ideales por lo general no existen. Estas razones van desde la creencia de Rousseau de que el hombre se ha desarrollado mediante la civilización más allá del alcance de los impulsos y respuestas naturales, hasta la aseveración de Maslow de que la crianza y la educación de una persona, silencia sus gritos y llamados internos. Se puede afirmar en conclusión que los aspectos inherentes de los alumnos, que naturalmente deberían facilitar el aprendizaje que se necesita, ya no son suficientes, así que se hace necesaria la presencia y la tarea de los maestros, *para que guíen la tendencia natural de los alumnos hacia el aprendizaje.*

D.- Aspectos de los maestros que facilitan lo que es necesario aprender.

D.1.-La comprensión del alumno por parte del maestro y lo que éste necesita

Se debe educar al alumno en forma personal y no a un agrupamiento anónimo, como lo es "la clase". Cada alumno es un ser único, al menos en forma potencial o latente, y de esto se sigue que el desarrollo de cada uno sea también único. Esta forma única la determina Dios o la naturaleza, pero nunca las demás personas⁴⁹. Consecuentemente, es una corrupción el pretender determinar la forma de desarrollo de un ser humano. La forma única de cada quien se vincula con la posibilidad de su desarrollo más completo y con el logro de su *sentido último de la existencia*, es decir, de su relación con Dios. Los demás, como puede ser el caso de los maestros, pueden facilitar el desarrollo de la forma inherente del alumno, de su verdadero ser, o pueden pervertir y / o impedir tal desarrollo.

D.2.-La comprensión por parte del maestro del verdadero proceso pedagógico.

⁴⁸ Consecuentemente, es ineficiente y dañino el uso de la motivación secundaria, como el dinero, las calificaciones, o el reconocimiento público. Pestalozzi afirmaba en su época que las escuelas eran lugares desagradables para los niños, en los que no querían estar y aprendían a fuerzas y con dificultad. Consideraba que los niños se esfuerzan a sí mismos en forma natural cuando participan en actividades que les gustan o que quieren, como el juego. Sin embargo, si los padres o los maestros los empujan o presionan, esto para el propio aprendizaje que necesita ser producido. Por lo tanto, para Pestalozzi, la clave de la enseñanza es la generación de interés en los alumnos, y *la naturaleza hará el resto* (Forbes, 2003).

⁴⁹ Ciertamente el medio familiar (los padres) y el medio social (el grupo social y el escolar) *influyen* sobre el desarrollo del individuo, pero no lo causan ni lo determinan. Este ser único lo es porque es irreplicable en la historia del mundo: nada ni nadie puede tomar su lugar, y en esa unicidad radica su grandeza y su valor.

Es más importante elaborar *procesos de aprendizaje* en los alumnos y no lo que éstos aprenden. Este aprendizaje de los procesos tiene tanto valor porque está vinculado al *sentido último de la existencia*, a la relación con Dios. El aprender algo tan sutil como este sentido último, requiere un proceso de aprendizaje también extremadamente sutil. El sentido último requiere de balance y unidad, y los procesos de aprendizaje y los procesos pedagógicos requieren también de balance y tener armonía, conforme son elaborados. Esto significa *evitar un excesivo desarrollo en cualquier esfera* conforme se elabora el proceso. Hace cerca de 250 años que Rousseau afirmaba que la educación tradicional de su tiempo enfatizaba en exceso el desarrollo intelectual a expensas del emocional y del social. Pestalozzi, Froebel, y más recientemente Maslow y Rogers, también han afirmado lo mismo.

Importancia de que el proceso educativo se centre en los intereses de los alumnos y que estos evalúen su aprendizaje.

El maestro debe descubrir los problemas que los alumnos quieren resolver, reflexionar en los recursos que puede emplear para apoyar a los alumnos, y finalmente, apoya a los alumnos a evaluar su propio progreso. En consecuencia, siguiendo a Rogers, *el apoyar un proceso de aprendizaje continuo, en el que lo aprendido tenga significado y utilidad al alumno* es el fin básico del proceso pedagógico correcto. Para este fin, el maestro necesita crear situaciones que los alumnos *necesiten resolver*, y que de esta manera se guíe su aprendizaje. Además, no sólo los estudiantes deben de participar en la dirección de su aprendizaje, *sino que también deben sentir que participan*.

El desarrollo de la responsabilidad personal

Si el alumno evalúa su propio aprendizaje, como fué el caso del Taller llevado a cabo, entonces, desarrolla también una responsabilidad por el aprendizaje y su evaluación que desarrollará a lo largo de su vida, algo crítico para los alumnos miembros de una familia alcohólica.

El desarrollo de la vida afectiva de los alumnos

Es importante que los alumnos desarrollen su esfera afectiva, sus sentimientos, como lo han hecho con sus pensamientos, como un paso previo a la integración de ambos, toda vez que los alumnos que participan en el Taller de Lectura, han aprendido una regla de la familia alcohólica: *no sentir*.

D.3.-La comprensión por parte del maestro de la verdadera relación pedagógica con sus alumnos

Este tipo de educación confronta al maestro con sus limitaciones y lo obliga a ser *el mismo*, en beneficio suyo y de sus alumnos. En esta relación, muchos alumnos del taller aprenden a sentirse respetados (y a respetar a su vez) y queridos y apoyados (y a dar esta relación a otros a su vez).

La relación pedagógica correcta es una parte indispensable del proceso pedagógico correcto. El proceso educativo debe estar libre de temor. Debe haber más bien sentimientos positivos, empatía y afecto entre el maestro y el alumno, pues esta es la única clase de relación que puede servir de conducto al más profundo aprendizaje del alumno. Goethe (citado por Forbes, 2003) afirmaba que sólo se aprende de quien se quiere, y esto es muy importante con los alumnos del Taller, que han aprendido en sus hogares *a no hablar y no confiar*. El afecto es un conducto para el significado, para poder comprender las cosas pero también proporciona la seguridad necesaria para el acto de preguntar, lleno de atrevimiento e incertidumbre. El preguntar también hace al alumno vulnerable a nuevas comprensiones y respuestas, y ésto es otra razón por la que el afecto debe prepararlo. El *no saber*, está lleno de inseguridad, pero es un paso necesario para aprender.

Importancia de la relación del maestro con sus alumnos. Su impacto en la vida social de éstos

La mala conducta escolar, un problema común en el aula, ya desde los tiempos de Rousseau, y que en el presente Taller se evidenció en los alumnos que desempeñan el papel *del payasito o del irresponsable*, no es algo inherente a la niñez y juventud, sino la evidencia de lo que han aprendido en sus hogares, en sus relaciones con sus familiares. De tal manera que la relación pedagógica correcta no sólo es parte del contexto de aprendizaje, sino que influye en la vida social y afectiva del alumno. Esta relación requiere que se confíe en el alumno, pues la confianza y la desconfianza generan los mismos sentimientos en la otra parte, y si el alumno confía en su maestro, su enseñanza es ineficaz.

El maestro muestra su confianza al alumno, presentándose a sí mismo con sencillez, sinceridad, honestidad y sin falsas pretensiones. Esto es difícil de hacer porque el magisterio es un papel social, y como tal, proyecta una imagen. Sin embargo, hay algunas cosas que sólo se pueden aprender en una relación, y esas cosas siempre están contenidas en la propia relación, por ejemplo, aprender afecto de una relación afectuosa, aprender a preguntarse a uno mismo y estar abierto al cambio de alguien que hace estas cosas.

Los maestros tienen una responsabilidad, que no es recíproca por parte de sus alumnos, de proporcionarles materiales y experiencias, y de protegerlos. A diferencia de muchas relaciones en las cuales la relación es responsabilidad de

todos los participantes, la relación pedagógica correcta sólo se encuentra en la esfera de acción del maestro, ya se trate de niños, de jóvenes, o de adultos.

Cómo desarrolla el maestro esta relación con el alumno

La desarrolla mediante la *apreciación, y estimación positiva del alumno, sin condiciones*, mostrando un interés por la individualidad, los sentimientos y las opiniones del alumno, sin juzgarlo y dejándolo en libertad. Es, aceptarlo como *una persona separada que tiene valor por su propio derecho*. El maestro, también, debe ser una persona auténtica y congruente, una persona que se halla *unificada o integrada, pues lo que se significa en la relación, se encuentra dentro de esta relación, donde el maestro es como es realmente, y no una fachada, o representado un papel, o pretendiendo algo*. Cuando el maestro se da cuenta en forma total y precisa de lo que experimenta en el momento, dentro de una relación, es entonces cuando se puede decir que es totalmente congruente. A menos que ocurra esta congruencia, no es probable que el alumno, durante la relación con su maestro, aprenda en forma significativa. Cuando el maestro es una persona verdadera, está conciente de sus sentimientos y tiene el deseo de estar y expresar, en palabras y conducta, los diversos sentimientos y actitudes que existen, y sólo de esta manera, la relación con los alumnos puede tener realidad.

La *calidad de ser*, del maestro tiene un efecto en la *calidad de ser* del alumno, y reconocerlo es fundamental en la relación pedagógica correcta. La tercera característica de la relación pedagógica correcta, es la *empatía*, o comprensión del mundo interno del alumno, o también, sentir el enojo, el miedo y la confusión que se mezclan entre sí. La empatía es importantes en muchas esferas en la vida, pero en el campo educativo es sumamente importantes pues el maestro debe tener *una conciencia sensible de cómo el proceso educativo y de aprendizaje le va siendo significativo e importantes al estudiante*. Existe también un mecanismo recíproco mediante el cual la relación correcta con el alumno altera la relación consigo mismo de éste.

En consecuencia, la alteración final de la manera en que el alumno se ve a sí misma, contribuye al proceso de convertirse en una *persona con un funcionamiento pleno*. Esta relación, se parece también, en términos más simples, a *lo mejor de la relación de los padres con sus hijos*, en la cual, la relación de aceptación aumenta el desarrollo intelectual, social y emocional del niño, y esta noción es congruente con lo afirmado por Powell(1994) de si el maestro interviene en el aula con sus alumnos miembros de una familia alcohólica, mostrando *interés, afecto y autenticidad*, a estos alumnos, mediante estas relaciones sustitutas de sus familias de origen disfuncionales, la escuela cumple un papel de hogar funcional para ellos. Por otra parte, la relación de rechazo, tiene el efecto opuesto. El aprecio, el ser genuino, y la

empatía, son una expresión operacional de la confianza en la parte de bondad que existe en la naturaleza humana. Si el maestro confía en el alumno *para desarrollar su propia potencialidad, entonces, puede darle muchas oportunidades y permitirle elegir su propio camino y dirección para aprender*. El maestro intenta también, desarrollar en el aula el clima y la relación personal con los alumnos que les permitiera a éstos hacer florecer y madurar la parte de sus tendencias naturales hacia el bien y vencer sus tendencias al mal.⁵⁰

D.4.- La maduración personal de los maestros.

Los procesos de aprendizaje del alumno necesitan vincularse al proceso pedagógico correcto, y ambos al desarrollo personal del maestro. El maestro es parte de lo que alumno experimenta en su proceso educativo, y lo que alumno experimenta del maestro, *es lo que el maestro es*, no lo que pretende o intenta ser. La experiencia en el maestro es una parte muy importante del aprendizaje experiencial del alumno. Por lo tanto, una forma, segura y buena, de mejorar la naturaleza del aprendizaje del alumno, es mejorar la naturaleza de lo que éste experimenta, de su relación con el maestro. De aquí la importancia de su mejora profesional.

El desarrollo del maestro puede significar muchas cosas. Puede significar la mejora de sus habilidades de enseñanza, lo cual es muy útil, pero no es lo más importante. Lo más importante del desarrollo de un maestro, es su crecimiento personal, su proceso de maduración.⁵¹ Rousseau, Froebel y Pestalozzi consideraron que las bases para este desarrollo personal era el desarrollo de la virtud, de la moral y de la religiosidad. Jung, Maslow y Rogers funden las nociones de lo psicológico y lo religioso, y sus nociones de desarrollo personal giran alrededor de la *psyque*.⁵²

Sin embargo, todos consideraban el desarrollo personal del maestro como un elemento esencial en la educación de los alumnos. De manera parecida a la

⁵⁰ Lo que en lenguaje religioso se llama concupiscencia o inclinación al mal. Lonergan (1998) señala que *el bien no se halla separado del mal en esta vida*.

⁵¹ De aquí se sigue que el maestro orientador, o de asignatura, que conduzca un programa como el aquí se propone, debe tener las siguientes características:

- Que ore a Dios en forma constante, en todos los momentos de la vida.
- Que conozca el tema del alcoholismo familiar y sus efectos en la escuela.
- Que se relacione con sus alumnos como un amigo. Es decir, que se muestre él mismo, como dicen Rogers (1996) y Powell (1994), que hable de sí. Que recuerde siempre, al tratarlos, cuando él era adolescente, y los trate no como a él (o ella) lo trataron, sino como le hubiera gustado ser tratado. *Que siempre respete la manera de pensar y de sentir de sus alumnos*. Que les enseñe más con su ejemplo, con su vida, que con sus palabras, y que *siempre respete su libertad*.

Lo anterior representa los componentes espiritual, racional y emocional. Intencionadamente se ha colocado el componente espiritual a la cabeza, pues es éste el que representa el *sentido último de la existencia*.

⁵² Maslow afirmaba que en cierto punto del proceso de maduración de una persona, ésta toma en forma directa su responsabilidad por su desarrollo continuo y participa en su propio desarrollo, estudiando su propio ser. Esto, requerido por todos los adultos, es imperante en los maestros, quienes deben entender su propia conciencia, antes de entender la de los otros. Rogers afirmaba que la relación óptima de ayuda es aquella que crea una persona psicológicamente madura. O, con otras palabras, el grado en el cual se puede crear una relación que facilite el crecimiento de otros, como personas separadas, es una medida del crecimiento que se ha logrado en el propio ser (Forbes, 2003)

relación pedagógica en la cual la naturaleza de lo que se comunica forma parte de la naturaleza del propio intercambio, se ve también así a los maestros cómo sólo capaces de lograr con los estudiantes, lo que son capaces de lograr por sí mismos. Existe la implicación de que, así como lo que es necesario aprender es un compuesto sinérgico del conocimiento por la experiencia y el conocimiento de capacidad, los maestros deben tener presente su propio aprendizaje por la experiencia y su aprendizaje de capacidad, cuando se interrelacionen y participen docentemente con los alumnos.⁵³

A la persona que colabora en forma importante para que otra tenga introspección (aprendizaje significativo para Rogers), se le llama maestro. En la educación integradora, este papel de enseñanza lo puede desempeñar también uno ser vivo o inanimado, o un evento en la vida, que le "enseña" algo a otro ser humano. Claro está, ese acontecimiento en la vida, o la experiencia con alguna creatura de Dios, se le debe de ver como una comunicación con el Creador.⁵⁴ Este desarrollo del maestro tiene como base su maduración personal, pues sólo así puede hacer crecer y madurar a otros.⁵⁵

Conclusiones

En resumen, esta pedagogía integradora, aplicada específicamente para un programa de orientación educativa con alumnos de secundaria miembros de una familia alcohólica, pretende:

- Integrar entre sí los componentes espiritual, emocional y racional de los alumnos participantes. Aunque el componente espiritual es el más importante, la integración de los componentes racional y emocional pasa a primer plano, debido a las características de personalidad de estos alumnos (ya revisadas en el capítulo 1), como son, entre otros, la negación de sus sentimientos. Lo espiritual, entonces, se *integra* con lo emocional y lo racional.
- Considera que los alumnos aprenden básicamente lo que es de su interés, y en esto está de acuerdo con el aprendizaje significativo de Rogers(1996), noción ya expresada de diferente manera por los fundadores de la tradición renovadora: Rousseau, Pestalozzi, y Froebel (Palacios, 1999; Forbes, 2003).

⁵³ Para más información, véase el punto C.2.- *Aspectos de los maestros que facilitan este aprendizaje*, en particular, la sección *La maduración personal de los maestros*, del apartado de éste capítulo que trata sobre la pedagogía holista.

⁵⁴ En efecto, Dios se comunica al hombre no sólo mediante su palabra, contenida en las sagradas escrituras, sino también mediante toda la creación, como lo descubrió San Francisco de Asís, mediante los acontecimientos de la vida, que son mensajes que le envía Dios al hombre, mediante la vida de los santos, que son testigos de su amor, y finalmente, mediante su palabra hecha carne: Jesucristo.

⁵⁵ Esto finalmente, debe reflejarse en su fe y vida sobrenatural. Debe, en lo posible, orar constantemente a Dios para pedirle sus gracias. El maestro, debe ser un *crístóforo*, es decir un portador de Cristo, que más que con sus palabras, transmita el amor de Dios a sus alumnos, con su vida y ejemplo. Esto es la alfabetización espiritual, *simultánea* con la alfabetización emocional, y la abstracción de ésta en un plano racional, *integrando la totalidad del alumno*.

- Crear un clima en el aula de cariño e interés personal por el alumno por parte del maestro.
- Que el alumno conozca primero por la experiencia y después en forma abstracta.
- Que el conductor del grupo tiene sea una persona sincera, auténtica, *que no enseñe lo que no es capaz de hacer, o en lo que no cree*, que se adapte a la forma de ser y a las necesidades de sus alumnos, respetando su individualidad. Es decir, que trate de estar *con ellos, entre ellos, no frente a ellos*, que permita y estimule que se le pregunten cosas personales, que se gane la confianza y el cariño de los alumnos, no tanto su respeto.⁵⁶

⁵⁶ Todo esto, trabajando con adolescentes miembros de una familia alcohólica, en la presente investigación, prueba, como se verá en los resultados de esta investigación, *que les ayuda en mayor o menor grado*. En este sentido, esta es una pedagogía vivida, experimentada en el aula.

Capítulo 3

La orientación educativa en la escuela secundaria y el alumno adolescente miembro de una familia alcohólica.

Contenido

- 3.1 La escuela secundaria. Antecedentes.
- 3.2 La orientación educativa en la escuela secundaria.
- 3.3 Teorías y características de la adolescencia.
- 3.4 Características personales y familiares de los adolescentes miembros de una familia alcohólica.
 - 3.4.1 La familia alcohólica y los adolescentes
 - 3.4.2 Las conductas de los adolescentes miembros de una familia alcohólica, en comparación con sus compañeros miembros de una familia normal.
 - 3.4.3 Conductas escolares de los adolescentes hijos de alcohólicos.

En el capítulo anterior se expusieron las características de la pedagogía integradora : su noción de la naturaleza humana, noción sobre la que parte el educador para sus acciones educativas; la prioridad que le da al aprendizaje por la experiencia y al aprendizaje *totalizante* de capacidad; la comprensión por parte del maestro de lo que necesita el alumno y el establecimiento de un vínculo educativo lleno de afecto y confianza con éste. Esta pedagogía fundamenta el programa de intervención de esta investigación. En este capítulo se expondrán algunas características de la escuela secundaria, que fue el nivel educativo donde se realizó el programa; de la orientación educativa, que fue la entidad perteneciente a los servicios de asistencia educativa de este nivel, desde donde se aplicó el programa; de la adolescencia, que es el período de desarrollo en el que se encontraban los alumnos que participaron en el programa; y finalmente, de los alumnos adolescentes miembros de una familia alcohólica que asisten a la escuela secundaria. Todo lo anterior permite *contextualizar el programa propuesto*.

3.1 La escuela secundaria. Antecedentes.

González Jiménez(1998) hace una interesante semblanza histórica y pedagógica del surgimiento de la escuela secundaria en México. Después de la Revolución Mexicana, durante el gobierno de Plutarco Elías Calles, en el año de 1925, se modifica el esquema de la educación media en México. El ciclo de formación de la Escuela Nacional Preparatoria constaba de 5 años, pero ya no podía recibir a todos los egresados de la educación primaria. Lo que se hizo entonces fue crear una escuela intermedia, la escuela secundaria, con un ciclo de tres años, quedando la duración de estudios en la Preparatoria en dos años. Hubo oposición en ese entonces en la Universidad Nacional de México, pues se consideraba que la formación de quien va a continuar con estudios superiores debe ser, necesariamente, distinta del resto de la mayoría de la población, que debe prepararse para el trabajo asalariado técnico y manual. Sin embargo, los creadores de la escuela secundaria argumentaban que todos los mexicanos debían recibir la misma educación, para que así, desde un punto de vista democrático, hubiera unidad en el sistema educativo. Meuly (2000) afirma que Moisés Sáenz fué el principal fundador de la escuela secundaria, e insistía en sus *Memorias* que la formación de la personalidad del adolescente era una *prioridad educativa*. Sáenz concebía a la educación secundaria como un espacio de educación para la vida, más que capacitar para el trabajo, pues comentaba, bajo la influencia de Vasconcelos, que un oficio se aprende mejor y más rápidamente en cualquier taller. En la actualidad, la política educativa oficial, de carácter neoliberal, ve simplemente a la escuela *como una mera preparación para el trabajo*. En 1989, el diagnóstico del Programa para la Modernización Educativa, afirmaba que "la estructura académica vigente ha dejado de responder a las expectativas de la población, ya que la secundaria actual, salvo la modalidad técnica, no ofrece a los educandos fundamentos de una cultura tecnológica que favorezca su incorporación a la vida productiva". En este sentido, la escuela es la encargada de formar sujetos con las competencias necesarias para convertirse en obreros calificados, técnicos, gerentes y profesionales, que, como capital humano, deben aumentar la productividad de México, frente a la globalización mundial. Así pues, las prioridades en la educación secundaria han pasado de ese interés por la formación de la personalidad del adolescente y prepararlo para la vida, en la época de Moisés Sáenz, a un interés económico en la época actual. (González Jiménez,1998). Por otra parte, además del escaso interés por la formación personal de los alumnos de secundaria, son también escasas las investigaciones sobre esta etapa formativa. Recientemente, Sandoval (2000,2001) presentó los resultados de un interesante estudio que hizo en una escuela secundaria de la periferia de la ciudad de México, donde observó y registró las relaciones de los alumnos entre sí, y de éstos con la institución. Lo mismo hizo con los maestros y el personal directivo. La autora se preguntaba en su investigación sobre los significados de ser alumno, maestro y director, sobre la influencia de las condiciones materiales de trabajo, y sobre los saberes y experiencias formativas

que van conformado estos sujetos bajo las anteriores condiciones. A la escuela secundaria se le concibe como una "escuela para adolescentes" donde se privilegia el acatamiento a las disposiciones reglamentarias, como un medio de "educar" al alumno, y donde se parte del supuesto de que por ser adolescentes, son alumnos "con tendencia a ser conflictivos e irresponsables"

Todos estos datos son importantes porque constituyen una parte del contexto en dónde se realizó la presente investigación. La orientación educativa, un servicio que se ofrece en las escuelas secundarias, y del que se presentan algunos datos en la siguiente sección, se lleva a cabo en este ambiente educativo.

3.2 La orientación educativa en la escuela secundaria

La orientación educativa es parte de los servicios educativos que ofrece la escuela secundaria a sus alumnos. Fue Luis Herrera y Montes quien estableció este servicio en las escuelas secundarias en 1954. Este autor define a la orientación educativa como "aquella fase del proceso educativo que tiene por objeto ayudar a cada individuo a desenvolverse mediante la realización de actividades y experiencias *que le permitan resolver sus problemas, al mismo tiempo que adquiere un mejor conocimiento de sí mismo* (Herrera y Montes,1995). Los orientadores en las escuelas secundarias forman parte de los servicios de asistencia educativa, junto con la trabajadora social, el médico escolar y los prefectos. El instrumento normativo que rige la labor de todos éstos, es la *Guía programática de Orientación Educativa* (SEP,1992) que como documento interno distribuye la Secretaría de Educación Pública, mediante la Dirección General de Educación Secundaria, a este personal. Seguidamente se presentan los conceptos, disposiciones y actividades relacionadas a la *práctica institucional* del orientador en la escuela secundaria oficial, toda vez que el programa propuesto en esta investigación parte de las actividades que realiza *o debe realizar* un orientador.¹

La *Guía* justifica la existencia de los servicios de asistencia educativa con el fin de lograr la formación integral del alumno. Afirma, en efecto, que los maestros frente a grupo, enfocan su atención a sus alumnos en forma parcial e impersonal, *debido a las limitaciones de tiempo* en el logro de sus objetivos *prioritarios*: el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia a su cargo. Este personal, en el que se encuentra el orientador, es el *responsable* de "atender las necesidades específicas del alumnado en los aspectos pedagógico, psicosocial, vocacional, de salud, y socioeconómico, desde los puntos de vista formativo-preventivo, y remedial, en caso necesario". Esta razón *oficial* de la existencia de la orientación educativa es ya una aberración en su origen. Si el maestro de asignatura, o el asesor *no tienen tiempo* frente a 45 ó 50 alumnos, pues el logro de los objetivos de aprendizaje es lo prioritario, ¿cómo lo va a tener un pobre orientador con los

¹ Y en *latu sensu* todo profesor de asignatura interesado en la educación de la totalidad del alumno, no sólo de su intelecto.

600 alumnos del turno que le toquen? Y en este punto, la normatividad oficial debe rescatar la noción de que la formación integral del alumno es *también* responsabilidad del maestro de asignatura, como considera el Sistema Nacional de Orientación Educativa (SNOE) al afirmar que "la Orientación es un proceso continuo que tiene que estar presente desde la educación básica, hasta las etapas más avanzadas del nivel superior y que en él juega un papel muy importante la influencia de los padres de familia y *los maestros*"(Meuly,2000).

Mediante la capacitación adecuada, el maestro de asignatura *humano* puede prepararse para detectar y establecer estrategias personalizadas de intervención con los alumnos miembros de una familia alcoholica, según señala Powell (1994). Esto explica también porqué, como dice Anzaldúa (2001), a pesar de la preparación profesional exigida a los orientadores, en psicología y pedagogía, de tener sus actividades bien marcadas como lo indica esta *Guía*, de tener la supervisión de un "jefe de clase", todos estos supuestos de lo que *debería hacer* se vengán abajo, y el orientador se convierte entonces en un servidor del director y del subdirector, asumiendo funciones de asistente administrativo, o de ministerio público, encargado de sancionar a los alumnos.² En consecuencia, el papel del orientador debe consistir más en ser conocido por los alumnos bajo otra luz que la represión. Si el orientador quiere aplicar un programa similar al que aquí se propone, debe de participar, en la medida de lo posible, en la impartición de la materia de *Formación Cívica y Ética*, para conocer y ser conocido más ampliamente por sus alumnos, vinculando el *Taller de Lectura* con los contenidos pertinentes de esta asignatura, como son *el cuidado de la salud, y la familia*. Debe además el orientador crear una cultura escolar de toma de conciencia de los efectos del alcoholismo en el aula, entre los profesores de asignatura, y el personal directivo, pues dadas las condiciones de los horarios en la escuela secundaria, no hay un espacio curricular para actividades como el programa propuesto en esta investigación, y los alumnos se deben de salir de algunas materias para participar en él. Los maestros de asignatura deben también de trabajar en el aula, en la medida de lo posible, en favor de estos alumnos, como lo señalan la recomendaciones de Powell(1994). Todo esto es muy diferente a las actividades cotidianas de un orientador en una secundaria oficial, pero se acercan más al cumplimiento de la *Guía* que se está revisando.

Esta *Guía* señala que el personal de los servicios de asistencia educativa debe mantener comunicación y coordinación de acciones con *todos los integrantes de la comunidad escolar*, como son los directivos, docentes, padres de familia y alumnos. Estos servicios previenen situaciones que pueden desembocar en el fracaso escolar y en otros problemas.³

² Esto se hizo evidente en el curso de la presente investigación, y tiene consecuencias en la *imagen* del orientador frente a los alumnos, pues es en "orientación" dónde "se dejan las mochilas" como un castigo a los alumnos que han cometido alguna falta.

³ Esto es cierto, pues varios de los alumnos que participaron en esta investigación, o desertaron de la escuela, o recurieron el año, y nadie se daba cuenta que un factor importante en todo esto era el vivir en un hogar alcohólico.

A continuación se presentan algunos elementos *pertinentes para el desarrollo de esta investigación*, tomados de las funciones generales del personal de los servicios de asistencia educativa, de las funciones genéricas del puesto de Orientación Educativa y Vocacional, de las funciones del Orientador, de las técnicas que puede emplear para desarrollar su programa, y de los objetivos formativos del servicio de orientación.

Funciones generales y genéricas. La contribución al desarrollo general del educando, principalmente en sus procesos de autoafirmación, maduración personal y *adaptación al ambiente escolar, familiar y social*, es una de las funciones generales del personal de los servicios de asistencia educativa, y por lo tanto, el orientador comparte esta función con la trabajadora social, el médico escolar y los prefectos. Ya más en concreto, entre las *funciones genéricas* del Orientador, se tiene que éste debe facilitar:

- El proceso de adaptación al ambiente escolar, familiar, y social.
- El autodescubrimiento y la afirmación de su personalidad.
- La formación de actitudes para *enfrentar y responder a los problemas* que les presente la vida escolar y personal en general.

Campo de acción. El campo de servicio de la orientación educativa incluye la atención a las necesidades del alumno derivadas de las relaciones interpersonales con sus compañeros *y con los adultos con quienes convive*.

Funciones específicas. El orientador debe:

- *Coordinar* sus actividades con los demás elementos de los servicios de asistencia educativa, *docentes, asesores de grupo*, y con todo el personal que se requiera *para proporcionar sus servicios en forma integrada*
- Propiciar el *autoconocimiento, la autoaceptación y la autosuperación*, mediante diversas actividades.
- Hacer el seguimiento psicopedagógico de los alumnos *mediante el registro de datos* en la ficha acumulativa y el análisis periódico de ellos, para así proporcionar la orientación en forma oportuna.
- Asesorar a los alumnos con problemas de aprendizaje, *afectivos, psicosociales* y vocacionales.

Técnicas para llevar a cabo el programa. El orientador emplea técnicas individuales, como la entrevista, y técnicas grupales, como la *lectura comentada*, entre otras muchas. Todas las técnicas que emplee el orientador inducen a la *reflexión, a la toma de decisiones, y a la resolución de problemas*.

Objetivos del servicio. El objetivo general del servicio es ofrecer al alumno la asesoría necesaria que le permita *desarrollar su identidad, su autoestima, y relaciones interpersonales sanas*. Algunos de los objetivos formativos resaltan que los educandos deben desarrollar habilidades para *establecer relaciones adecuadas con los padres y con los adultos, y afrontar los problemas que la vida les presenta en esta edad y en este nivel educativo*.

Áreas del servicio. Se entiende por área de orientación el espacio donde convergen necesidades y problemas comunes cuya satisfacción o resolución requieren de una metodología y atienden al logro de ciertos objetivos. Las áreas de la orientación educativa son: orientación pedagógica, orientación afectivo-psicosocial, y orientación vocacional y para el trabajo. *La orientación afectivo-psicosocial* (área en la que se circunscribe esta investigación) pretende desarrollar en el educando actitudes y sentimientos de seguridad en sí mismo, *lograr un autoconocimiento más pleno cada día, expresar sus inquietudes, aprovechar adecuadamente sus propios recursos y establecer relaciones positivas con los demás para lograr la superación propia y de la comunidad*.

La investigación en Orientación Educativa

La *Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación* realiza cada dos años congresos nacionales para los orientadores de México. Pues bien, en el período entre 1997 y 2001, se llevaron a cabo tres congresos con un total acumulado de 215 ponencias. De todas estas, sólo cuatro, menos del 2%, correspondía a la orientación educativa que se lleva a cabo en la escuela secundaria. Estas ponencias, junto con algunos otros estudios que se llevan a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, donde existe una especialización en orientación educativa, las presentan algunos pocos autores que pretenden colaborar en este campo tan grande, tan desconocido, y tan abandonado por la S.E.P., en comparación con la educación media superior y superior. En consecuencia, la bibliografía del área⁴ no informa de ningún estudio anterior que, dentro de la escuela secundaria, satisfaga las necesidades de estos adolescentes. En este sentido, el presente programa es *pionero en su intento*. Claro está, se encuentran los programas de DeMonnin(1990) y Nastazi y Dezolt (1994), pero no se informa de estudios aplicados y evaluados.

Como lo muestra el capítulo 2, la bibliografía de las áreas de la psicología, la educación primaria, y la pedagogía, ha mostrado las características de los hijos de alcohólicos, y cómo éstas influyen en su vida escolar. Los ya citados DeMonnin (1990) y Nastazi y Dezolt(1994) plantean desde la educación preescolar y desde toda la educación preuniversitaria (de preescolar a la educación media superior), en los Estados Unidos, sendos programas que incluyen diversas actividades, entre las

⁴ La bibliografía mexicana de orientación educativa está conformada por las ponencias contenidas en las memorias de los congresos de la AMPO; en el índice de revistas en educación superior e investigación (IRESIE), administrado por el centro de estudios sobre la universidad, de la UNAM; por las tesis de pedagogía y educación a nivel licenciatura y posgrado; y por las monografías que publica la UPN, unidad Ajusco.

que se encuentran *el uso de los cuentos y la representación de papeles*, actividades divertidas y motivantes para los alumnos. *Pero estos programas, son conducidos y evaluados por maestros de asignatura*, no por algún orientador. Estos datos refuerzan el enfoque adoptado en el presente programa, en el que se integra, en la medida de lo posible, a los maestros en las actividades del Programa, y se abre la posibilidad de que sea *también* un maestro de asignatura el que los conduzca.

Una vez revisada la normatividad de la orientación educativa en la escuela secundaria oficial, es necesario conocer al sujeto de esta orientación: el alumno adolescente que asiste a este nivel educativo, y más en concreto, el alumno adolescente miembro de una familia alcohólica.

3.3 Teorías y características de la adolescencia.

Teorías del desarrollo de la adolescencia. Ya propiamente en el tema del desarrollo adolescente, podemos ver a la adolescencia como un periodo de transición entre la niñez y la edad adulta. En ella se llevan a cabo cambios biológicos, sociales y psicológicos. Los cambios biológicos se refieren a las consecuencias fisiológicas de la aparición de la pubertad, a saber: la maduración sexual y los cambios en la estructura corporal. Los cambios sociales se refieren a las relaciones entre los adolescentes y sus padres, en sus grupos de pertenencia y con los sujetos del sexo opuesto, relaciones distintas a las previamente establecidas durante la infancia. Los cambios psicológicos se refieren a las nuevas modalidades del desarrollo intelectual, cognoscitivo, de valores y de actitudes, y en general de la personalidad, en el nuevo sujeto adolescente (Berzonsky, 1981).

Existen diversas teorías que pretenden explicar el desarrollo adolescente. Entre estas, se presentan las teorías sobre el desarrollo adolescente derivadas del movimiento psicoanalítico, y la de Erik H. Erikson, ampliamente conocidas. Se finaliza presentando un debate sobre el logro de la identidad en la adolescencia, logro que es su principal tarea:

Teorías del desarrollo adolescente derivadas del movimiento psicoanalítico. Sigmund Freud, su hija Ana, y más recientemente Peter Blos, son los teóricos que desde la perspectiva del psicoanálisis ortodoxo han aportado explicaciones conceptuales sobre la adolescencia. La teoría psicoanalítica freudiana es muy extensa. Véase a Brenner (1971) para una explicación básica sobre el aparato psíquico (hipótesis topográficas: ello, yo, superyo; hipótesis estructurales: inconsciente, preconsciente, consciente), las etapas de desarrollo psicosexual, la teoría sobre las pulsiones, entre otros.

La obra primigenia y fundamental sobre el psicoanálisis es *La interpretación de los sueños*, la cual fue publicada en 1900. El acierto genial de Freud consistió en vincular el proceso de formación de los sueños y su significado con la vida

psíquica en estado de vigilia y el síntoma neurótico, pues tanto el soñar como el síntoma neurótico representan una formación de compromiso entre cierto material inconsciente (que proviene del ello y el superyo) y el yo consciente (pues también existe un yo inconsciente constituido por los mecanismos de defensa que el yo usa en el proceso del sueño y en la vida de vigilia) con el fin por parte de éste último por negar y disfrazar la naturaleza del conflicto.

Para el psicoanálisis, la conducta adolescente se basa en la manera en la cual el adolescente se enfrenta con los cambios de la pubertad, es decir, con el aumento en las presiones del ello y el resurgimiento de conflictos preedipicos y edípicos reprimidos. En este sentido, el conflicto generacional es un esfuerzo por parte del adolescente por romper los lazos de dependencia que había tenido previamente en la infancia, y finalmente por lograr su identidad. En la adolescencia se usan en forma particular dos mecanismos de defensa, como señala Ana Freud : la intelectualización y el ascetismo, como un medio para controlar las nuevas pulsiones sexuales y agresivas. En la intelectualización, se desplaza al mundo del intelecto, de las ideas, un conflicto emocional, merced a que el adolescente se encuentra ya en la etapa de las operaciones formales, según Piaget. De esta manera, las pulsiones se controlan y canalizan mediante esfuerzos mentales y estos ejercicios permiten la generación de hipótesis, de pensamiento abstracto y de la verificación de ideas. El ascetismo consiste en abstenerse de y negar cualquier pulsión sexual que pudiera sentirse, por percibir su gratificación como un evento demasiado amenazante ya que se piensa y considera que las propias necesidades pueden dominarlo a uno. En la adolescencia se deben también cambiar los objetos de amor. Una vez resuelto de nuevo el complejo de edipo, el sujeto adolescente puede tomar elecciones más propias y personales.

Dentro de la teoría psicoanalítica, Delval(1995) afirma que para Peter Blos

"... la adolescencia constituye un *segundo proceso de individuación*, que completa el que tuvo lugar durante los tres primeros años de vida. En el primer proceso, el bebé aprende a andar y adquiere independencia física y confianza en sí mismo. En el adolescente hay también una búsqueda de independencia, que en este caso es más afectiva y supone romper los lazos afectivos de dependencia. El bebé, para separarse de su madre, la interioriza, mientras que el adolescente tiene que prescindir de esa construcción interiorizada para buscar nuevos objetos amorosos. Esa ruptura de vínculos, produce regresiones en el comportamiento, por ejemplo, la vinculación con personajes famosos, como artistas o deportistas, que sería semejante a la vinculación con el progenitor idealizado de la infancia. Otro ejemplo lo constituiría el estado de fusión, ya sea con otra persona o con ideas abstractas, como la belleza o ideales religiosos, políticos o filosóficos, que se da en los adolescentes y que representa también una pseudo independencia. Una tercera manifestación de regresión es la ambivalencia, que se manifiesta en la inestabilidad emocional en las relaciones, en las contradicciones en deseos o pensamientos. en fluctuaciones en el estado de humor y comportamiento. La ambivalencia se vincula con la rebelión y el inconformismo, que facilita la ruptura con el medio familiar, y que se considera muy característica de la adolescencia. Ruptura con las formas de vida familiares, con la forma de vestir y la moda de los adultos, con los usos que adquirió como normales durante la infancia."

El psicoanálisis, originado en la Europa occidental, constituyó también un método de investigación. Como tal, fue aplicado en culturas distintas a la europea, tratando de verificar algunas de sus hipótesis. Es así como surgen las teorías socioculturales, que enfatizan los procesos sociales y la socialización en el proceso de desarrollo de la personalidad. El psicoanálisis, junto con las aportaciones de los socioculturalistas, se constituye en el referente conceptual de la teoría de Erik Erikson, la que a continuación se verá.

Teoría del desarrollo adolescente de Erikson. Para ver los conceptos de Erikson sobre la adolescencia, primero se revisará su biografía, sus semejanzas y diferencias con el pensamiento freudiano y su teoría general del desarrollo humano u *Ocho edades del hombre*, de la cual la adolescencia forma parte. Erik Erikson nació en 1902 en Alemania, hijo de padres daneses. El apellido de su padre adoptivo era Hombourger y el más tarde le añadiría el de Erikson (hijo de Erik) para así significar que se había hecho a sí mismo. Erikson se formó primero como maestro Montessori y después ingresó al Círculo Psicoanalítico de Viena, donde se formó como analista lego (pues no tenía estudios en medicina y psiquiatría) bajo la dirección de Ana Freud, quien lo formó en psicoanálisis infantil, pues tal era la preferencia que había elegido y que iba de acuerdo con su formación docente previa. En 1933 emigró a los Estados Unidos, donde conoció a Ruth Benedict y Margaret Mead. Erikson aceptó las hipótesis topográficas y estructurales del psicoanálisis, pero extendió las cinco etapas freudianas de desarrollo psicosexual ya que consideraba que el desarrollo continúa a lo largo de la vida. En este sentido, Erikson consideraba que la etapa genital de Freud constituye la etapa preadulto o adolescente, pero que además otras tres etapas abarcan a la adultez (temprana, media y tardía).

Erikson pertenece a la corriente neofreudiana *socioculturalista* y considera que Freud no le dió la importancia debida al papel de la socialización del individuo. Esta interacción entre el individuo y el ambiente social da como resultado ocho etapas psicosociales (y no, de acuerdo a Freud, psicosexuales). Cada una de estas etapas se ocupa de una crisis de desarrollo que implica una lucha entre dos características opuestas o conflictivas de la personalidad. En efecto, para este autor el aspecto individual o psicológico de cada etapa de desarrollo se vuelve inseparable del aspecto social y cultural. Erikson establece en su principio epigenético que es parte de la naturaleza humana el paso por una secuencia predeterminada de etapas psicosociales, de la misma manera en que la embriología sostiene que el patrón completo de desarrollo se gobierna por una estructura genética común a toda la especie humana. En 1959 Erikson publica *Childhood and society* (traducida como *Infancia y sociedad*). En el capítulo siete describe a las ocho edades del hombre, y de estas ocho, se describe la quinta, correspondiente a la adolescencia :

Quinta etapa. Esta etapa se centra en la adolescencia, de los 12 a los 20 años y se intitula “*el logro de la identidad, opuesto a, sentirse confundido por el desempeño del propio papel*” El modo dominante consiste ahora en ser uno mismo (o en no serlo) y en compartirse a sí mismo con los otros. La virtud de esta

etapa consiste en la fidelidad y las relaciones significativas se dan con los grupos de compañeros y otros grupos. Corresponde a la etapa operacional formal de Piaget y a la genital de Freud. Vale la pena detenerse en esta etapa. El logro de la identidad tiene ciertos matices, como lo afirma el autor:

“...El sentido de identidad yoica es entonces la confianza acumulada de la mismidad y la continuidad anteriores que se han preparado en el pasado, y van a encontrar su equivalente en la mismidad y la continuidad del significado que uno tiene para los demás, tal como se evidencia en la promesa tangible de una ‘carrera’...” (Erikson, 1973, p.235).

Erikson también señala que en esta etapa (de la adolescencia) se da ya el enamoramiento, que por lo general carece de una connotación sexual:

“...En grado considerable, el amor adolescente constituye un intento por llegar a una definición de la propia identidad, proyectando la propia imagen yoica difusa en otra persona y logrando así que se refleje y aclare gradualmente. A ello se debe que una parte tan considerable del amor juvenil consista en conversación...” (Ob.cit.)

Para Erikson, la identidad yoica es más que la suma de las identificaciones infantiles. Consiste en :

“...La experiencia acumulada de la capacidad del yo para integrar todas las identificaciones con las vicisitudes de la libido, con las aptitudes desarrolladas a partir de lo congénito y con las oportunidades ofrecidas en los roles sociales...” (Ob.cit.)

Como se ha visto, la teoría de Erikson incorpora la teoría freudiana y las teorías socioculturales de la adolescencia. Incorpora también, mediante su desarrollo epigenético, las nociones embriológicas y genéticas que subyacen a la teoría de Piaget. En este sentido, el pensamiento de Erikson refleja el tiempo y la sociedad en que vivió y refleja también, en forma sincrética y creativa, las aportaciones de sus contemporáneos junto con las propias. Puede considerarse a Erikson, junto con otros teóricos, como un “psicólogo del yo”, pues enfatiza más la identidad yoica y las fuerzas presentes de la realidad, que el pasado y la organización de las pulsiones durante la infancia.

Identidad y adolescencia. Gil Martínez (2003) afirma que en la adolescencia, el proceso de desarrollo pasa por una encrucijada, la de construir la propia identidad. Y esto es crítico para los adolescentes miembros de una familia alcohólica, como se vera en la parte 3.4 de esta revisión. El adolescente, afirma Gil, se observa y se juzga a sí mismo a la luz de cómo percibe que le juzgan los demás; se compara con ellos, y se contrasta también con algunos criterios de valor para él significativos. El desarrollo del yo y de la identidad personal se vincula estrechamente con la propia historia del adolescente. En la adolescencia las personas comienzan propiamente a tener historia, memoria biográfica, interpretación de las pasadas experiencias y aprovechamiento de las mismas para afrontar los desafíos del presente y las perspectivas del futuro. *Es en la*

*adolescencia cuando comenzamos a tejer nuestro propio relato personal, y ese relato es el que constituye nuestra identidad.*⁵

Este desarrollo del "yo", es también un desarrollo de la identidad, y tiene, entre muchas otras, dos funciones muy importantes para la presente investigación : La disposición de estrategias de enfrentamiento para adaptarse a la realidad y también para adaptarse activamente a las propias necesidades y aspiraciones. En segundo lugar, *la elaboración de la memoria autobiográfica de la persona y el proyecto de un futuro satisfactorio.*⁶ La adolescencia busca una estabilidad definitiva en la estructura de la personalidad, y el elemento básico de esta búsqueda es la elaboración de un proyecto para sí mismo, capaz de unificar y dar sentido a todas las conductas y comportamientos personales. Este proyecto de sí, está constituido por el núcleo de valores y actitudes que cada persona hace propios. De lo anterior se desprende la importancia de *intervenir* en esta etapa de la vida de los adolescentes miembros de una familia alcohólica, *ayudándoles* para lograr esta estabilidad definitiva de su personalidad. Y esta etapa de vida, la adolescencia, tiene mayor importancia que la precedente, la niñez, o la posterior, la adultez temprana, pues la meta de esta etapa es construir sobre lo pasado, que es la niñez, de cara al futuro, que es la vida adulta. Consecuentemente, *es en esta etapa donde más se les puede apoyar a los adolescentes hijos de padres alcohólicos.*

3.4 Características personales y familiares de los adolescentes miembros de una familia alcohólica.

Ya que se han revisado las características de la adolescencia, etapa de desarrollo de los alumnos que participaron en el programa, se revisarán a continuación *como es en particular su vida familiar, escolar y social* por pertenecer a una familia alcohólica. Esta información les es muy útil a todo educador que quiera conocer la vida íntima de sus alumnos, que quiera saber cómo la vida familiar influye en la escuela y viceversa. Powell (1994) elaboró una monografía de información para el maestro de secundaria, la cual se encuentra traducida y adaptada en el anexo 3 de este trabajo.⁷

Esta parte se subdivide a su vez en tres:

⁵ Como se verá más adelante, en la obra de teatro propuesta, se mezcla la realidad de la ficción, con la propia realidad de cada uno de los alumnos, y con la *realidad posible*, que cada quien construye. Por ejemplo, van a reportar los alumnos en su evaluación: *ya no sentirse piedra, reconocer el propio valor*. Entonces, estos recursos de la bibliorientación y la dramatización, más adelante vistos, *apoyan* el logro de esta identidad.

⁶ Esto es evidente en la incorporación de la figura mítica del *diamante supremo* y de la *esmerada suprema*, personajes de la obra de teatro propuesta, en el proyecto de vida adolescente, como se verá más adelante.

⁷ Esta información les fue proporcionada a los maestros de la secundaria donde se aplicó el programa. Se les repartió a los maestros de segundo grado cuyos alumnos participaron en el programa, al director y al subdirector, y a la orientadora. En el anexo 30 de esta investigación, se pueden ver los resultados de un cuestionario aplicado a los maestros a quien se les proporcionó esta información, los cuales indican un *práctico* desconocimiento de la influencia del alcoholismo en el aula, y de la vida familiar de los alumnos miembros de una familia alcohólica, lo cual fundamenta la recomendación de *sensibilizar a la comunidad educativa*, simultáneamente con la aplicación del programa.

- La familia alcohólica y los adolescentes
- Las conductas de los adolescentes miembros de una familia alcohólica, en comparación con sus compañeros miembros de una familia normal.
- Conductas escolares de los adolescentes hijos de alcohólicos.

3.4.1 La familia alcohólica y los adolescentes

La familia alcohólica no satisface las necesidades de los adolescentes.

La familia constituye la principal fuente de aprendizaje, apoyo y cuidados que tienen los hijos. La familia proporciona a los adolescentes el ambiente de amor, protección y confianza que ellos necesitan para su desarrollo. Las personas que viven en una familia sana satisfacen la mayoría de sus necesidades físicas y emocionales. En una familia alcohólica, el padre o el familiar alcohólico centra su interés y sus recursos en su problema de alcoholismo, manteniendo este problema como algo central para la familia. Todos los miembros de la familia se convierten en adictos indirectos, se hacen codependientes, y desarrollan papeles que les ayudan a sobrellevar la tensión familiar provocada por el alcoholismo de uno de sus miembros. Estos papeles pueden permitir la sobrevivencia en el hogar alcohólico, pero fuera de él, por ejemplo en la escuela, le pueden causar problemas a la persona, en este caso al estudiante.

Estructura de las familias alcohólicas.

Cada familia es única y proporciona su propia estructura y experiencias a sus miembros. Las familias necesitan esta estructura para funcionar en forma adecuada y así ayudar a sus miembros a desempeñar roles que tengan un significado y un propósito. Esta estructura le proporciona a la familia un contexto para interactuar y asegura además la predicción de la conducta de cada uno de los miembros. Las familias sanas tienen una estructura consistente y las reglas gobiernan las interacciones familiares. Estas reglas funcionan en tanto sean adecuadas según el desarrollo de los miembros de la familia. Conforme la familia cambia y sus miembros crecen y maduran, estas reglas pueden ajustarse para acomodarse a estos cambios. En las familias alcohólicas, el alcoholismo dicta las reglas y hace que la familia gire en torno de la adicción. Lo que es importante para la vida familiar es el alcoholismo, no las necesidades personales de los miembros de la familia. Se pueden observar diferencias entre una familia sana y una familia alcohólica en cuatro áreas: La negación, las fronteras, la consistencia y la confianza.

La negación. Las personas que viven en una familia alcohólica se protegen a sí mismas negando la realidad. La negación les da esperanza. Muchos padres o

familiares alcohólicos perpetúan con frecuencia la negación, con la supuesta buena intención de proteger a sus hijos o familiares. Puede ser que la madre o los familiares que no son alcohólicos se preocupen sobre los efectos que el problema del alcoholismo esta teniendo en los hijos. Por lo tanto, la negación es una forma en que la madre o los familiares no alcohólicos que viven en esa familia pretenden protegerse a si mismos y a sus hijos. En consecuencia, el resultado de este patrón de negación es que los hijos aprenden a *no hablar* de lo que esta pasando en el hogar. En última instancia, la negación se convierte en una regla que prohíbe a los miembros de la familia preguntar o debatir lo que esta sucediendo.

Las fronteras. Los adolescentes, para sentirse seguros, necesitan fronteras familiares predecibles y seguras. Necesitan conocer con certeza quienes son los adultos que se encuentran en la familia, lo que se puede y lo que no se puede esperar de ellos y cuales son sus responsabilidades. Los adolescentes necesitan tener limites sobre su conducta definidos con claridad y necesitan también saber que cada miembro de la familia es responsable de su propia conducta. En las familias alcohólicas, las fronteras no son claras y los papeles de los miembros se hacen confusos. Es frecuente que se espere que los hijos asuman responsabilidades adultas. Por lo general, los adultos que se encuentran bajo la influencia del alcohol, se encuentran incapacitados para tomar con responsabilidad decisiones adultas. Las decisiones que toman son para sus propios intereses, es decir para perpetuar su adicción. Es frecuente que la madre o los familiares no alcohólicos se sientan tan frustrados y solos que llegan a utilizar a sus hijos para desahogarse. Consecuentemente, los hijos se convierten en esposos sustitutos y reciben mensajes mixtos sobre sus responsabilidades. A veces, se espera de ellos que se salgan y se pongan a jugar mientras su papá y mamá se pelean. Puede ser también el caso de que el familiar alcohólico sea el abuelo, un hermano u otro familiar. Si hay un pleito por la manera de beber de un familiar, a los niños se les manda fuera. En otras ocasiones se espera que los hijos se comporten como adultos y escuchen las quejas del familiar no alcohólico. Como resultado, estos hijos cuando llegan a la adolescencia se encuentran confundidos sobre el papel que les toca desempeñar e inseguros sobre sus fronteras personales.

La consistencia. Los adolescentes necesitan mensajes claros y consistentes sobre como conducirse. De esta manera reciben normas que pueden predecir y se sienten seguros al ver que estas normas las respetan todos los miembros de la familia. Pero en las familias alcohólicas falta la consistencia. Si un día el padre esta sobrio, puede recompensar al niño por su conducta, pero si otro día esta tomado, puede criticarlo o castigarlo por hacer lo mismo. Por ejemplo, si el padre o el familiar alcohólico no esta tomado puede gustarle o pasar por alto el volumen del equipo de sonido, pero si esta alcoholizado puede gritarle y regañar al hijo por el mismo hecho. Este muchacho puede llegar a pensar *que por su culpa* su papá se emborrachó. En este ambiente impredecible, los niños se hacen tímidos, inseguros y temerosos.

La confianza. Cuando en una familia alcohólica los niños llegan a la adolescencia, ya han aprendido que los adultos no cumplen sus promesas, pues el padre o familiar sobrio puede prometer algo, por ejemplo darle permiso a uno de sus hijos de que traiga a sus primos para una fiesta, pero luego, cuando está tomado, se le puede olvidar o de plano cambiar de opinión. Los adolescentes que han vivido en este ambiente han aprendido a no confiar en su padre o familiar alcohólico en particular y en general del resto de los adultos.

La crisis de la adolescencia que ocurre en las familias alcohólicas.

En resumen, lo que caracteriza al ambiente familiar alcohólico es la negación, la falta de fronteras claras, la conducta inconsistente y las promesas sin cumplir. Durante su niñez, los niños miembros de una familia alcohólica internalizan estos problemas y muestran algunos trastornos en su hogar y en la escuela, como cualquier profesor de primaria lo puede constatar. Pueden ser niños impulsivos y agresivos con sus compañeros o tímidos y aislados, puede serles difícil mantener la atención y no cumplen con sus tareas, entre otros⁸. Sin embargo, es durante la adolescencia que el efecto colectivo de estas influencias llega a ser muy claro pues en esta etapa se produce una crisis de desarrollo en las familias alcohólicas. Estas familias son incapaces de apoyar la individualización que el adolescente necesita, forzándolo entonces a lograr esta individualización por si mismo. Es común que en las familias alcohólicas los adolescentes se sientan incapaces de independizarse del sistema familiar. Debido a la dinámica del sistema alcohólico, se hacen dependientes de la familia y de la adicción, convirtiéndose en adolescentes codependientes. La explicación de esta crisis se centra en seis áreas: la codependencia adolescente, las fronteras personales, el desarrollo social, el pensamiento crítico, el desarrollo de la identidad, y los conflictos.

La codependencia adolescente. Antes de llegar a la adolescencia, los niños tienen la necesidad fundamental de idealizar a sus padres. Cuando se hacen adolescentes, comienzan a establecer sus propias fronteras mediante la ampliación de su círculo social para así pasar más tiempo con sus amigos y menos con sus padres, mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y abstracto y mediante el desarrollo de una identidad distinta a las de sus padres. Durante la adolescencia, estas tareas de desarrollo producen diversas crisis.

Las fronteras personales. A los adolescentes les es muy importante su privacidad y su espacio vital ya que tratan de establecer sus fronteras personales con respecto a los demás adultos. Así pues, pretenden resolver su propio conflicto

⁸Ballinas Morales, Romeo (1994) . El entorno familiar alcohólico y su repercusión en la escuela primaria. *Tesis* (Lic. en educación primaria). Ciudad del Carmen, Camp.: Universidad Pedagógica Nacional (Unidad 042)
Gerónimo Durán, Jorge Armando; Luis Antonio López; Pedro Alejandro Ojeda Ortiz (1996) . Incidencia del alcoholismo de los padres en el proceso enseñanza aprendizaje. *Tesis* (Lic. en educación primaria). Mérida, Yucatán: Universidad Pedagógica Nacional (Unidad 31-A).

Flores Estrada Biliulfa (1993). Los efectos que causa el alcoholismo de algunos padres sobre el aprovechamiento escolar de sus hijos. *Tesis* (Lic. en educación primaria). Iguala, Gro.: Universidad Pedagógica Nacional.

sobre su privacidad decidiendo cuando no le van a permitir a los miembros de su familia que los abracen y/o que se acerquen mucho, y cuando no le van a dar información a su familia y que información si desean compartir. También se ponen a platicar demasiado con sus amigos acerca de sus padres. Para los padres, este proceso es difícil y doloroso. En las familias alcohólicas, el proceso llega a ser muy amenazador, especialmente cuando los padres o familiares codependientes consideran que los hijos deben satisfacer sus necesidades de cuidados y autoestima. Es común que los padres y familiares alcohólicos mantengan relaciones muy enredadas con los niños y en consecuencia sean incapaces de servir como ejemplo de límites adecuados. Son también incapaces de aceptar la necesidad que tienen sus hijos de establecer sus propias fronteras personales.

El desarrollo social. A los jóvenes adolescentes les interesa mucho que sus compañeros los acepten y cómo relacionarse con ellos fuera de casa. Pasan mas tiempo fuera de casa y están expuestos a sistemas familiares diferentes de los propios. Comienzan a preguntarse si mismos, en distintos niveles de reflexión, cómo opera su sistema familiar y puede ser que se rebelen contra él. Las familias alcohólicas son incapaces de tolerar esta rebeldía ya que amenaza el frágil equilibrio familiar y las necesidades de los padres o familiares alcohólicos.

El pensamiento crítico. Los adolescentes comienzan a pensar en forma crítica sobre los adultos que existen en su vida. Es durante esta etapa que se hacen muy sensibles a la hipocresía e inconsistencia de los adultos. Comienzan a sentir la necesidad de confrontar la forma en que los adultos se conducen en el mundo y como funcionan su familias. Cuando los adolescentes en las familias alcohólicas comienzan a pensar en forma crítica, comienzan a ver sus propias experiencias dentro de la familia en forma distinta. Pretenden cambiar las reglas que les parecen injustas o que no tienen sentido y sienten la necesidad de debatir su situación familiar y sus propios sentimientos confusos. Pero han aprendido el valor de la negación y se sienten obligados a proteger a su familia, incluyendo al padre o familiar alcohólico. Puede que el coraje y la vergüenza contra el padre o familiar alcohólico sean sentimientos muy reales, pero el criticarlo en forma abierta rompe la regla de la negación y predispone al adolescente a los posibles efectos de la violencia cuando el padre o familiar se encuentre alcoholizado.

El desarrollo de la identidad. La necesidad de establecer una identidad distinta a la de los padres es vital para los adolescentes. La propia comprensión de los sentimientos es esencial para el desarrollo de esta identidad. Los niños en las familias alcohólicas aprenden a suprimir y negar sus sentimientos, pero cada vez que un niño niega un sentimiento propio, pierde una parte de su identidad, Estos niños ingresan a la adolescencia con un limitado sentido de quienes son. Los esfuerzos de los adolescentes para establecer una autonomía y una identidad requieren del apoyo de sus familias, pero el desarrollo de la identidad personal amenaza el sistema familiar alcohólico.

Consecuencias de la falta de resolución de las tareas de desarrollo adolescente : el surgimiento de los conflictos

.Cada una de estas tareas de desarrollo, a saber: los límites personales, el desarrollo social, el pensamiento crítico y el desarrollo de la identidad, crean un conflicto en el sistema familiar alcohólico. Los padres y familiares codependientes, quienes dependen emocionalmente de sus hijos, pueden ver su conducta adolescente como un *abandono emocional* y responder en formas que le dificultan al adolescente desarrollar una identidad personal, como puede ser violando su privacidad e interfiriendo con su desarrollo adolescente. El padre o familiar alcohólico castiga los intentos del adolescente de independizarse, que él percibe como rechazo, *retirándole su amor y apoyo*. Los adolescentes que no tienen el cuidado emocional adecuado por parte de sus padres, tienden a responder en una de dos formas: *primero*, puede que lleguen a ser conscientes de que su adolescencia esta creado tensión en la familia y se sientan culpables. Pueden sentirse divididos entre su fuerte deseo de alejarse de su familia y su necesidad de mantener sus lazos familiares. Entonces lo que hacen es cumplir con las normas familiares para así sosegar su culpa. *En segundo lugar*, los adolescentes pueden convertirse en jóvenes rebeldes, llenos de enojo. Es común que sean los chivos expiatorios de la familia y que perciban que para sobrevivir deben desarrollar una vida propia, lejos de su familia. Para manejar este conflicto, estos adolescentes deben ya sea romper completamente con su familia o aumentar su negación sobre la situación familiar, enredándose aún mas en el sistema familiar. Sin importar si los adolescentes que viven con padres o familiares alcohólicos son obedientes o rebeldes, se encuentran incapacitados de escapar al dolor emocional que experimentan en casa, pues carecen de las estrategias y habilidades apropiadas para manejar este dolor. Los adolescentes pueden manejar este dolor desarrollando conductas compulsivas como comer en exceso, robar, establecer relaciones dependientes o *abusar del alcohol o las drogas*. Estos jóvenes tienen un alto riesgo de desarrollar un amplio rango de problemas emocionales y conductuales como respuesta a la batalla familiar sobre la independencia y separación. Es común que sean estos problemas los que primero atraigan la atención de los maestros y orientadores.

3.4.2 Las conductas de los adolescentes miembros de una familia alcohólica, en comparación con sus compañeros miembros de una familia normal.

Es importante que los maestros de secundaria aprendan a distinguir las reacciones adolescentes normales de las de aquellos que son miembros de una familia alcohólica, pues no todos los estudiantes que muestren algunas conductas provenientes de los distintos papeles que asumen los miembros de una familia alcohólica pertenecen a una familia tal. Por ejemplo, no todos los estudiantes rebeldes, impulsivos y desafiantes lo son por haber adoptado el papel del *irresponsable* en su hogar alcohólico. Es necesario conocer al estudiante en forma

personal, reunirse con los padres y observarlo por algún tiempo antes de inferir conclusiones.

La conducta centrada en sí mismo. Es común que los padres y maestros califiquen a algunos adolescentes como *egoístas* pues siempre están interesados sólo en sí mismos. Algunas veces este ensimismamiento puede empujar a un adolescente normal a conductas potencialmente autodestructivas como manejar con exceso de velocidad o experimentar con sustancias adictivas. Los adolescentes están tan ensimismados que creen ser indestructibles. Sin embargo, es común que los adolescentes de las familias alcohólicas se brinquen este periodo normal de conducta egoísta y centrada en sí mismo. Es común que las luchas para salvar al padre o familiar alcohólico, especialmente en el caso del hijo mayor, y de preservar el secreto familiar, le roben a estos adolescentes su infancia y los forcen a asumir papeles y responsabilidades de adulto. La ironía de esta situación es que el maestro puede desacertadamente identificar la conducta normal, centrada en sí mismo, del estudiante de secundaria como “anormal” y la anormal conducta “rescatadora” del adolescente que pertenece a una familia alcohólica como “normal. Por ejemplo, los maestros pueden premiar a una alumna que trata de controlar y rescatar a los demás cuando ven que “ayuda” a sus compañeros.

Conducta hipócritica. Es normal que los adolescentes sean con frecuencia hipócritas, Por ejemplo, una alumna puede dedicarle mucho tiempo al arreglo de su apariencia al mismo tiempo que desatiende el orden de su cuarto y la realización de su tarea escolar. Es frecuente que los adolescentes demanden una conducta rígida y consistente de sus padres, maestros y compañeros. Sin embargo, esos mismos adolescentes actúan rutinariamente en forma inconsistente. Por ejemplo, un día pueden *odiar* a sus padres y maestros y otro día sentir que los quieren mucho. Si el padre de una alumna es alcohólico y esta ha adoptado el papel del *responsable*, va a manifestar en la escuela una conducta madura, consistente y predecible y sus maestros la van a elogiar por ser tan responsable. Sin embargo, desconocen que esta alumna se ha visto forzada a establecer ciertas rutinas para sobrevivir en el ambiente de su familia alcohólica.

Conducta indecisa. Es normal que los adolescentes pidan decidir por sí mismos. Sin embargo, cuando se les concede su deseo se muestran indecisos. Cuando los adolescentes pasan de la escuela primaria a la escuela secundaria se sienten abrumados con tantas posibilidades de elección que no tenían antes: diversas materias, maestros, actividades, normas escolares, etc. En consecuencia, algunas veces exhiben una *parálisis mental* que les impide decidir aún sobre las cosas más simples. Por el contrario, un alumno cuyo padre es alcohólico y que ha asumido el papel del responsable, se siente obligado a actuar con decisión pues ha aprendido que así debe hacerlo para sobrevivir en su hogar. Por ejemplo, puede ser que oculte algún moretón que haya recibido por interferir en un pleito

entre su papá tomado, su mamá y sus hermanitos. pues debe a toda costa ocultar el secreto familiar.

Conducta argumentativa. Es normal que a los adolescentes les guste discutir con los adultos ya que debido a su nueva capacidad de pensamiento formal, han adquirido una impresionante capacidad de visualizar un mundo mas perfecto que aquel en el que viven. Por consiguiente, les gusta confrontar a sus padres y maestros por no conformarse a esos ideales de perfección. Por el contrario, los estudiantes hijos de alcohólicos que asumen el papel del responsable muestran una conducta marcadamente diferente pues debido a que la vida en su hogar esta tan llena de miedo, angustia y tensión, encuentran que la escuela es como un refugio donde pueden sentirse seguros de los pleitos y tensiones de su casa. En consecuencia, estos alumnos van a defender a sus maestros, al subdirector y al director de la crítica de sus compañeros, pues no van a permitir que los demás perturben la paz y el orden que sienten en la escuela (en comparación con su hogar) mediante quejas infantiles contra los maestros. Muchos hijos de alcohólicos les gusta agrandar y proteger a sus maestros y estos a su vez los premian con lo que carecen en casa: el tiempo y la atención de un adulto confiable.

Conducta consciente de sí misma. Otro indicador de la conducta adolescente normal es el ensimismamiento. Creen los jóvenes que todo mundo los observa, escrutiniza y juzga sobre como se visten y su apariencia corporal. Los adolescentes gustan de discutir casi de todo y de hablar con claridad sobre las supuestas injusticias cometidas contra ellos. Sin embargo, hacen lo posible por hablar de un tema enfrente de sus compañeros de clase. Por el contrario, los adolescentes miembros de una familia alcohólica que han asumido el papel del responsable, manifiestan un menor ensimismamiento. Estos jóvenes son mas conscientes de las necesidades de los demás que de las suyas propias ya que para sobrevivir en su hogar se han hecho codependientes, es decir su vida gira en torno a la conducta del familiar alcohólico, no de sus propias necesidades, Se han convertido en expertos en ayudar a otros y componerles la vida. *Si no se les ayuda, esta forma de ser puede desgraciadamente acompañarlos durante toda su vida.*

3.4.3 Conductas escolares de los adolescentes hijos de alcohólicos.

Los alumnos de secundaria miembros de una familia alcohólica traen a la escuela los papeles que asumen en su familia. Sin embargo, aunque estos papeles les permiten sobrevivir en su hogar, fuera de él les causan numerosos problemas.

Estos alumnos pueden comportarse como estudiantes sobreexigidos que no se permiten a si mismos cometer errores, o pueden manifestarse también como estudiantes rebeldes, incapaces de concentrarse, o también como los payasitos de la clase que buscan atención, o finalmente pueden aislarse del resto de la clase y tratar de pasar desapercibidos por los maestros y sus compañeros. Black (2000), habla de los papeles que adoptan los hijos de alcohólicos: el responsable, el irresponsable, el conciliador y el adaptador. Algunas veces, sus conductas pueden parecer normales y a los maestros les puede ser difícil discriminar entre los estudiantes miembros de una familia alcohólica y otros estudiantes. Lo que es más, algunas de las conductas de estos estudiantes, como es el caso de los alumnos sobreexigidos, es muy probable que sean reforzadas en lugar de ser vistas como disfuncionales. Esta es la razón por la que se necesitan diversas fuentes de información para identificar correctamente a estos estudiantes. Es necesario que los maestros de secundaria se sensibilicen con los rasgos conductuales y emocionales de los adolescentes miembros de una familia alcohólica, con los papeles que asumen en su hogar y en como ayudarlos en el aula.

Características emocionales.

Estos estudiantes poseen sentimientos mezclados y confusos acerca de su familiar alcohólico. Este familiar en la mayoría de los casos es el padre, pero en el caso de las familias extensas puede ser el abuelo, el tío, un primo o un hermano. Estos sentimientos consisten en pena y vergüenza, disgusto, compasión, amor, compromiso y lealtad. En un momento dado se puede querer al padre o al familiar y en otro momento se le puede odiar y esto puede conducir a que los adolescentes miembros de una familia alcohólica experimenten un coraje no resuelto que puede expresarse en estallidos de coraje repentinos y no esperados, que ocurren fuera del hogar⁹. Estos estudiantes piensan que se encuentran sólo con su problema y se sienten aislados y desesperados. Ya que viven en un hogar donde el familiar alcohólico, generalmente el padre, rige las fronteras personales (por ejemplo, regañarlos por cosas insignificantes y pasar por alto cosas graves; prometer cosas y no cumplirlas), son incapaces de desarrollar un sentido claro de sí mismos y en consecuencia carecen de un yo fuerte y claro. Tienen también una imagen y una estima propia muy baja así como sentimientos de desamparo y torpeza personal. Se desarrollan con más dependencia hacia sus padres y muestran más agresión social que sus compañeros de hogares donde no hay alcoholismo. Tienen también como característica la depresión y la angustia. Se sienten también culpables, pues se culpan a si mismos por el alcoholismo de su

⁹ Durante el curso de esta investigación, como se verá más adelante, he encontrado que si el familiar alcohólico es el padre, dentro de una familia nuclear, el grado de negación es mayor que si el familiar es otra persona en una familia extensa; también, si el familiar es otra persona distinta al padre, los alumnos quieren ayudarlo y piden cómo hacerlo, pero si el familiar es el padre, existe una negación muy grande del problema y los alumnos parecen *desentenderse* del problema y en algunos casos rechazan la ayuda, que en este caso fue la participación en el taller de lectura sobre el alcoholismo y la familia. Toda la literatura se ha abocado al alcoholismo en la familia nuclear, pero en el D.F., el 30% de las familias son extensas (Censo Nacional de Población, 2000) y el vivir en una familia extensa donde un miembro es alcohólico, desarrolla la codependencia en los demás miembros (preocuparse más por el alcohólico y menos por si mismo) y en menor grado las demás características de los hijos de alcohólicos.

familiar. En su hogar se sienten como si nadie los viera, invisibles, y sin amor, no queridos, pues la mayoría de la atención la recibe el familiar alcohólico. La consecuencia es que *nadie satisface sus necesidades emocionales, como son ser escuchado, ser tomado en cuenta, ser apapachado, pues el tiempo y la energía de la familia se gasta en los problemas generados por el familiar alcohólico*¹⁰. Esto es más grave tratándose del padre. Algunos de estos jóvenes llegan a acostumbrarse a tal grado a satisfacer las necesidades de su familiar alcohólico o de algún miembro de la familia que no es alcohólico, por ejemplo la madre, que más tarde en la vida se convierten en cuidadores compulsivos de los demás, aunque nadie reconozca y satisfaga sus propias necesidades.

Características sociales.

Los jóvenes hijos de padres alcohólicos no se desarrollan bien emocional ni socialmente, ya que los cambios extremos en el estado de ánimo de los padres y su impredecibilidad hacen que desconfíen de las figuras de autoridad. Estos alumnos también tienen niveles elevados de angustia y pueden mostrar hiperactividad. Es frecuente su intranquilidad y que les guste siempre estar haciendo algo. Tienen mucha habilidad para manipular y controlar a los demás y muestran mucha confianza en sí mismos. En algunos hogares alcohólicos se espera que los hijos asuman papeles sustitutos de padres y esposos, tomando sobre sí ciertas responsabilidades para cuidar a los hermanos y para hacer las labores del hogar que no hace el padre alcohólico. Esto pasa en menor grado si en una familia extensa existe un familiar alcohólico. Por lo tanto, algunos jóvenes hijos de padres alcohólicos se comportan como adultos y puede que aparenten más edad en su conducta en las situaciones sociales propias de los adolescentes.

Hemos visto en este capítulo las características de la escuela secundaria, la orientación educativa en este nivel, el período adolescente y los adolescentes hijos de padres alcohólicos, lo cual nos proporciona el *contexto* para la presente investigación. En el siguiente capítulo revisaremos *los recursos* para un programa de intervención.

¹⁰ La Congregación para la Educación Católica (1988, párrafo 27) afirma que:

"...es justo que [los alumnos] sientan a la escuela como una prolongación de su casa. Es obligado, también, que la escuela-casa posea alguna de aquellas características que hacen agradable la vida en un ambiente familiar feliz. Y donde éste no existe, la escuela puede hacer mucho para que sea menos dolorosa la falta del mismo..."

En este sentido, se puede afirmar también que los educadores pueden y deben suplir las carencias afectivas de estos alumnos, dentro de las limitaciones del ambiente educativo, esforzándose por el establecimiento de un vínculo educativo lleno de afecto y confianza con sus alumnos.

CAPITULO 4

Recursos para un programa escolar de intervención.

Contenido

- 4.1 La bibliorientación.
- 4.2 La dramatización escolar.
- 4.3. La composición guiada
- 4.4 El termómetro de sentimientos
- 4.5 El portafolio.

Los recursos que conforman el programa propuesto son cinco: La bibliorientación, el teatro escolar, la composición guiada, el termómetro de sentimientos, y el portafolio. A continuación se describirá a cada uno de ellos.

4.1 La bibliorientación.

Rongione (1972) nos relata un acontecimiento histórico en el que la biblioterapia, de la cual procede la bibliorientación, fue el medio mediante el cual un hombre, sumido en las tinieblas de la duda y el error, encuentra la luz que le salva, y que desde ese momento le sirve para iluminar a otros. Cuenta esta historia que hace 1600 años una viuda se acercó al obispo de donde ella vivía para que la ayudara, porque tenía un hijo, muchacho todavía, y le preocupaba su manera de pensar y de comportarse. Le decía muy afligida al obispo que no sabía qué contestarle, cómo hacerle entrar en razón para que dejara unas doctrinas horribles en las que andaba metido, ni cómo corregirlo por su mala conducta. Sólo usted, le suplicaba al obispo, puede apartarlo de sus errores; sólo usted puede conducirlo de la obscuridad a la luz, de la depravación a la virtud. "No puedo", le contestó el obispo, ahorita no se le puede enseñar nada. Se ha ensoberbecido con la novedad de su herejía y se ha vuelto presuntuoso con sus sutiles preguntas. Déjalo sólo, y reza por él. *Ya se encontrará a sí mismo, leyendo, y entonces descubrirá sus errores y la profundidad de su depravación.* La clave, entonces, que sugirió el obispo para curar a este muchacho de su ceguera moral e intelectual, fue la lectura.

Quince años después, aquel muchacho se había convertido en profesor de retórica. Mientras leía con cuidado las Cartas del apóstol San Pablo, se encontró con el siguiente pasaje: *La noche va muy avanzada y se acerca ya el día. Despojémonos pues, de las obras de las tinieblas y vistamos las armas de la luz. Andemos decentemente y como de día, no viviendo en comilonas y borracheras, no en amancebamiento y libertinaje, no en querellas y envidias, antes vestíos del Señor Jesucristo, y no os deis a la carne para satisfacer sus concupiscencias* (Sagrada Biblia, 1973: Romanos 13,12-14). La autobiografía de aquel hombre da cuenta de cómo estas palabras transformaron su vida: "No pretendí leer más, pues no había necesidad. Cuando acabé de leer el último versículo, parecía como si mi corazón estuviera lleno de luz, sí, de la luz de la confianza, y se hubiera disipado toda la sombra de mi duda." El resto es historia, la historia del triunfo de la verdad sobre el error, de la virtud sobre el vicio. En suma, una curación completa, llevada a cabo por la acción de la gracia de Dios, mediante la sabia elección de una lectura. ¡Una victoria debida a la biblioterapia! La madre era Santa Mónica, su hijo era San Agustín de Hipona, Doctor de la Iglesia Latina, un coloso de la civilización occidental, un genio cuyos libros han influido y enriquecido la cultura de muchas naciones y han traído, en 16 siglos, consuelo y sabiduría a miles de personas.¹

El valor terapéutico de los libros y la lectura se remonta al antiguo Egipto, donde podemos encontrar a la entrada de la biblioteca de Alejandría, la siguiente inscripción en griego: *El alimento para el alma*. Ya en nuestros días, un poeta inglés, George Crabbe, escribió en 1966 *El poema de la biblioteca*, según nos refiere Rongione (1972):

¹ El caso de San Agustín, Doctor de la Iglesia, no es el único. Recuerdo libremente dos casos más.

A finales del siglo XV, en el país Vasco, nació en el castillo de Loyola, un niño cuyos padres bautizaron como Iñigo. Cuando tuvo edad suficiente, sus padres lo mandaron para que sirviera a Juan Velázquez de Cuéllar, entonces Contador Mayor de los Reyes Católicos. Decidió seguir la carrera de las armas, y en la guerra de los comuneros de Castilla, durante el sitio de Pamplona, es herido en una pierna por una bala de culebrina. Después de la batalla, es conducido a su casa, el Castillo de Loyola, donde padece una penosa convalecencia. No había en su hogar libros de caballería, pero su hermana le dio a leer el *Flos sanctorum*, o la flor de los santos. *Después de leerlo, su alma sufrió una gran transformación*. Quería imitar la vida de esos hombres, seguir a Jesucristo, sufrir por él y serle útil, pues decía, recordando el evangelio: *y de que me serviría ganar el mundo, si no logro salvar mi alma*. Cuando curó, fue en peregrinación al Santuario de Monserrat, por cuya Virgen sentía una gran devoción. Colgó su espada ante el altar, la veló toda la noche, y se dirigió a Manresa, donde, como fruto de su retiro en una cueva de ese lugar, escribió *los ejercicios espirituales*, que tanto bien han hecho a quienes los han practicado. Ya nadie le llamaba Iñigo, sino Ignacio, *Ignacio de Loyola*, futuro fundador de la Compañía de Jesús. ¡Y todas estas gracias, para sí mismo, y para la humanidad presente y futura, fueron merced a unas pequeñas lecturas hechas para distraerse de sus dolencias!

Alguien dirá tal vez, que la época, marcada fuertemente por lo religioso, en que vivió San Ignacio de Loyola, influyó no poco. Pues bien, ya en el siglo XX, marcado por el contrario por un profundo escepticismo, existe otro caso *en donde la lectura transforma radicalmente la vida de una persona*. Nos encontramos ahora en la Alemania de principios del siglo XX, dentro de una familia judía. Edith, una de las hijas de la Sra. Stein es alumna del Profesor Husserl, notable filósofo representante de la fenomenología. Edith Stein pronto termina su doctorado bajo la dirección de su maestro y ejerce la docencia. En este periodo de su vida pierde la fe, y se declara escéptica. Una tarde, en casa de unos amigos suyos que eran protestantes, encuentra un libro que despierta su curiosidad: *El libro de su vida*, de Santa Teresa de Ávila. La lectura se le hace tan apasionada, que no lo deja hasta terminarlo varias horas después. Cuando cierra el libro, exclama: *esto es la verdad*. Inmediatamente busca ser bautizada en la Iglesia Católica Romana, y después, pide su admisión en el Carmelo de Colonia. Edith Stein es ahora *Theresa Benedicta de la Cruz*. Cuando empieza la persecución nazi contra los judíos, es trasladada a un Carmelo de Holanda, pero ya en la segunda guerra mundial, es apresada allí mismo y enviada a un campo de concentración, donde muere finalmente. Ha sido recientemente canonizada por S.S. Juan Pablo II. Edith Stein, es un ejemplo reciente, de cómo la natural búsqueda de la verdad en el hombre, permite que éste encuentre a Dios, *el omega trascendente*, si hay honradez y sinceridad en su corazón, y la Dra. Stein lo hace, desde la filosofía, merced a una *simple lectura*.

*Pero, de que extraño arte, de que magia dispone,
 Pues la angustiada mente deja sus aflicciones,
 Esto lo pueden hacer los libros,
 Y nadie más por sí mismo puede hacerlo,
 Ya que los libros nos dan nuevas maneras de ver la vida,
 Y nos enseñan cómo vivir,
 Suavizan el agravio del alma,
 Aconsejan a los vanos,
 Y confirman a los sabios.*

Como hemos, desde siempre se ha reconocido el poder curativo de la palabra. ¿Acaso Jesucristo no se servía de pequeños relatos, las parábolas evangélicas, como medio de enseñanza? Mediante las historias que Nuestro Señor relataba a los hombre de buena voluntad que le escuchaban, hacía que estos se identificaran con los personajes, como por ejemplo, la parábola del buen samaritano, la del hijo pródigo o derrochador, entre otras, y de allí sacaran *ellos* una enseñanza, no que asimilaran *directamente* un mensaje por parte de Jesús, sino que habiéndose *identificado* con la historia, la adaptaban a sus circunstancias.² Muchas veces había un diálogo de por medio, como por ejemplo, en la narración de la parábola del buen samaritano.³ En este sentido, las parábolas, como la bibliorientación, *son un medio de integrar el pensamiento, el afecto, y el espíritu*. Son un recurso de la pedagogía integradora.

Esta revisión sobre la bibliorientación se divide en tres secciones:

- Conceptos fundamentales.
- Estudios que han empleado la bibliorientación con adolescentes
- La bibliorientación con hijos de alcoholicos.

Siendo tan amplia la información sobre los conceptos fundamentales y los estudios que han empleado la bibliorientación con adolescentes, en esta revisión

² Csoli (2002) afirma que cuando Jesucristo empleaba parábolas, utilizaba analogías que sus oyentes pudieran entender, como era el caso de la higuera estéril. La gente que lo escuchaba veía inmediatamente la sabiduría de esta imagen: una higuera estéril, sin frutos, que *había que cortar*, como lo hacen los campesinos en la actualidad. El siguiente paso consistía en que los oyentes se veían a sí mismos, *se identificaban* con la higuera estéril. Podían ver los obstáculos que ponían en su conversión. En este sentido, Borg(1987,citado por Csoli,2002) afirma que las parábolas invitan a los oyentes a que vean algo que no habían visto o se resistían a ver cuando se les había dicho en forma directa. En resumen, el empleo de las parábolas presupone una diferencia de percepción entre el hablante y el oyente e invita al que escucha a que transforme su percepción, su conciencia de sí mismo y de los demás. Miller (1996,citado por Csoli,2002) nos dice también que se pueden usar las metáforas en el aula (como Jesucristo empleaba las parábolas en su predicación, que son relatos metafóricos) para permitir el desarrollo de conexiones y relaciones entre dos palabras e ideas que normalmente no se relacionan la una con la otra. Este tipo de aprendizaje, continua Miller, permite que alumno participe más en su proceso de aprendizaje que si simplemente el maestro disemina información y le pide a sus alumnos que la "aprendan" (es decir, que la memoricen). En esta enseñanza por medio de metáforas, los alumnos exploran las posibles conexiones entre la narración y la vida diaria, procediendo con saltos intuitivos. Por lo tanto, se puede considerar a la bibliorientación, en concreto a la obra de teatro propuesta, como al uso de una narrativa metafórica (como las parábolas) en que el oyente adquiere una comprensión nueva de sí mismo y de la vida. Jesucristo en su evangelio utiliza con frecuencia un lenguaje metafórico. Les dice a sus apóstoles: "si tuvieran fe, como un grano de mostaza", o "yo soy la vid y ustedes los sarmientos", o "ustedes son la sal de la tierra". En este sentido, la obra de teatro propuesta, como se verá más adelante, utiliza también un lenguaje metafórico al nombrar a los personajes: *el diamante, la esmeralda, la gran caca*, entre otros.

³ En esta parábola, Jesús le pregunta al Doctor de la Ley, después de finalizar la narración: *¿Quién de estos tres te parece haber sido prójimo de aquel que cayó en poder de ladrones? El contestó: El que hizo con él misericordia. Contestóle Jesús: Vete y has tú lo mismo.*(Sagrada Biblia: Lucas 10,36-37).

se presenta un resumen de las *nociones pertinentes* para la presente investigación.⁴

Conceptos fundamentales.

Definición y características

La bibliorientación puede concebirse como una actividad en la que el orientador educativo emplea ciertos materiales impresos o audiovisuales cuyo contenido le puede *informar y reflejar* a un estudiante algún aspecto de su desarrollo emocional y social y así ayudarle, *mediante la lectura y el debate* del mismo, a resolver ciertas tareas de desarrollo propias de su edad y lograr un óptimo desarrollo y ajuste personal y social (Compton,2000). La bibliorientación emplea dos tipos de literatura: la *literatura didáctica*, que consiste en libros de autoayuda, de difusión sobre un tema de la salud, y los documentales. El segundo tipo es la *literatura imaginativa*, que emplea novelas, poesía, obras de teatro, biografías, y películas. Ambos tipos emplean medios impresos, como los libros, y medios audiovisuales, como los videos y los discos DVD.

La bibliorientación se puede ofrecer en los hospitales a los pacientes, como un medio de ofrecerles información sobre su enfermedad, o en el caso de pacientes terminales, para apoyarlos a enfrentar la etapa final de su vida. También se les puede ofrecer a los familiares del paciente recién fallecido, para ayudarlos a enfrentar la pérdida. Esta modalidad se llama *institucional*, pues se lleva a cabo en una institución de salud, como parte de los tratamientos y servicios a los pacientes. En México no se practica, pero en los Estados Unidos, sí. La segunda modalidad consiste en proporcionarles a los pacientes, en un proceso de psicoterapia, material de lectura que apoye la solución de su problema. Esto es común en terapia familiar y de pareja, en la que el terapeuta les "deja de tarea" leer tal material de lectura, y luego comentarlo en la sesión. A esta modalidad se le llama *clínica*. La tercera modalidad, de interés para esta investigación, es la que se practica en escuelas y bibliotecas, al menos en los Estados Unidos, y se le llama *de desarrollo*. En esta última modalidad, el maestro de grupo, el orientador, o el bibliotecario escolar, utilizan libros y videos para apoyar el desarrollo de los alumnos (Monroe,1978).

En el proceso de la bibliorientación hay tres etapas: la *identificación* con los personajes o la trama de la obra, en la que los alumnos se ven reflejados en lo que están leyendo o en lo que están viendo, si es un video. El libro o video se convierte en su espejo, y entonces empiezan a experimentar en forma vicaria o sustituta, mediante la lectura o al ver el video, lo que les pasa a los personajes. Confluyen por unos momentos el mundo interno de los alumnos, el mundo ficticio

⁴ Sin embargo, en el anexo 5 se presenta con más amplitud el tema de los conceptos fundamentales, y en el anexo 6, el de los estudios de bibliorientación con adolescentes.

de la literatura o el video, y el mundo real. Claro está, esto se logra más con la literatura imaginativa, especialmente con las obras de teatro y los poemas. En esta etapa, se integran los pensamientos y los sentimientos, o al menos ese es el propósito de la actividad, al traer al campo de la conciencia, recuerdos y sentimientos, pero vistos ahora en perspectiva, como si el alumno se saliera de sí mismo por unos momentos y pudiera *observarse* y darse cuenta de quién es en realidad, no quién ha pretendido ser. Algo parecido sucede en los grupos de *anonimos*, como Alcohólicos Anónimos y Neuróticos Anónimos, en la que un elemento de su curación es el *reflejo* que acontece en sus juntas, en la que algunos miembros pasan a la tribuna, ofrecen su testimonio, y los demás los escuchan, *identificándose* algunos con ellos. Viene después una *catársis* o liberación emocional, y finalmente, la *introspección*, o toma de conciencia y reflexión (Zaccaria *et al*,1969; Rusell y Shrodes,1950).

Objetivos

Algunos de los *objetivos* de la bibliorientación con adolescentes, serían:

- Animar al estudiante, mediante la discusión del material de lectura, a que hable o que escriba, si no desea hablar,⁵ en forma honesta y abierta de sus problemas, sin culpa ni vergüenza.
- Ayudar al estudiante a que analice, sirviéndose de la literatura, sus actitudes y conductas y sus propias reacciones a las frustraciones y conflictos.
- Incrementar su autoestima.
- Proporcionar al estudiante los hechos y el conocimiento que se necesitan para resolver un problema
- Darle al estudiante una perspectiva real de los problemas, de tal manera que puedan ser vistos en su justa dimensión.
- Proporcionarle al estudiante introspección y elementos de reflexión sobre la conducta humana (Rongione,1972).

⁵ Como fue el caso de los alumnos del Taller de Lectura propuesto.

Selección de los alumnos

Para llevar a cabo la bibliorientación con adolescentes en un ambiente educativo, lo primero que debe hacer el orientador es identificar las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes, es decir, ¿tiene el estudiante en este momento un problema específico en su casa, en la escuela con sus compañeros o maestros, o con sus amigos y grupo social? Para lograr lo anterior, el orientador puede recurrir a varias opciones. Entre las opciones que se destacan como alternativas útiles para la presente investigación, tenemos las siguientes:

- La observación en forma personal y directa de la conducta escolar de los estudiantes.
- La recepción de los informes y observaciones que sobre la conducta escolar de algún estudiante lleve a cabo algún docente de la escuela (Cornett y Cornett, 1980).
- Usar un cuestionario de detección.⁶

Selección de los materiales de lectura

Una vez que se han identificado las necesidades de los estudiantes, es importante *seleccionar* los materiales impresos, como los libros o revistas, o los audiovisuales, como los videos. Los criterios generales para la selección de materiales, son:

- El nivel de adecuación del material a la capacidad de lectura y comprensión del estudiante adolescente, dados sus antecedentes socioculturales.
- El grado de interés que el material (libro, artículo de revista o video) tenga para el estudiante, según su nivel de madurez psicoafectiva. Por ejemplo, si el libro trata sobre el tabaquismo como adicción, deberá estar concebido para el adolescente y no para un adulto, para que así el joven lector pueda identificarse.
- Los temas principales del material deben satisfacer las necesidades del (la) estudiante.

⁶ Como fue el caso de la presente investigación. La aplicación del cuestionario forma parte de una etapa de *sensibilización a los* alumnos, mediante la impartición de dos pláticas en su grupo. durante la asignatura de *formación cívica y ética*, sobre el alcoholismo y el alcoholismo familiar, como se verá más adelante.

- Los personajes en sí y sus creencias, la propia historia que relata el libro y la información y ejemplos que ofrece, deben ser lo suficientemente verosímiles para así facilitarle al estudiante que se identifique con el contenido de la obra.
- En la resolución de los problemas contenidos en la trama de la obra debe haber una utilización de la creatividad y el pensamiento crítico.
- Teniendo en cuenta los antecedentes sociales y culturales del estudiante, el ambiente en que se desarrolla la historia o historias del material debe favorecer en éste un proceso de identificación (Monroe, 1978).⁷
- Algo muy importante, es *el uso del lenguaje*. El lenguaje lo es es todo en un material de lectura que pretende convertirse *en un amigo* del lector. El lenguaje del material de lectura debe *reflejarle al lector* como habla éste, como oye *hablar* en su medio, es decir, debe incluir los giros, las expresiones, las palabras propias de su cultura.⁸

Método

Una vez seleccionados los alumnos, de acuerdo a si pertenecen o no a una familia alcohólica y su deseo de participar, se busca un lugar libre de interrupciones, como puede ser la biblioteca, la sala de red escolar (computo), o un salón vacío. Se les avisa a los alumnos del lugar y la hora de las sesiones, y cuántas van a ser. Se pide permiso por escrito a los maestros de secundaria para que puedan salir de sus asignaturas y se les da un comprobante de asistencia. Esto es importante para que lo vean como una actividad escolar más. Hay dos opciones para la lectura de los materiales. La primera consiste en dejar que los alumnos lean en silencio, o que hagan un corrillo de lectura, leyéndolo a turnos. La segunda consiste en que el conductor les lea la lectura de la sesión.⁹ Después de la lectura existe una etapa de preguntas y respuestas sobre el contenido de ésta.

Estudios que han empleado la bibliorientación con adolescentes

En esta sección, después de ver lo que es la bibliorientación *teóricamente*, se presenta lo que *hace en la práctica*. Lo que se presenta son las fuentes bibliográficas sobre los estudios de bibliorientación con adolescentes en los

⁷ Este punto es muy importante, como se verá más adelante, pues los libros de autoayuda sobre el alcoholismo familiar, utilizados en la fase piloto de la presente investigación, no fueron de utilidad para los alumnos, debido a que eran traducciones y no reflejaban su cotidianidad ni su lenguaje. Materiales como las obras de teatro, la poesía y los cuentos de México, son la primera elección para un programa tal.

⁸ Como se puede ver en la obra de teatro propuesta, se utilizó el lenguaje de los jóvenes participantes, y *esta manera de hablar*, se convirtió en un atractivo para ellos, algo con lo que pudieron conectarse.

⁹ En la fase piloto, como se verá más adelante, se vió una comprensión lectora muy baja en los alumnos, como que se les pedía un esfuerzo intelectual muy grande, y entonces la actividad ya no estaba siendo agradable. Ya en la fase de aplicación, se optó por que el conductor les leyera en voz alta, y ellos en silencio, y de esta manera, como acontece en sus grupos de clase, se logró un mejor control y captación de la lectura y disciplina en el grupo.

Estados Unidos, de la década de 1930 a 1980. De 1980 al año 2000, fecha de corte de esta revisión, se reseñan 6 estudios de bibliorientación, entre los que se incluye uno llevado a cabo en México. La primera revisión bibliográfica la efectúan David H. Rusell y Caroline Shrodes (1950). En esta revisión se citan obras ya en la década de 1920 en que se debatía el uso de los libros en los hospitales y se proponían listas de libros. En la década de 1930, Alice Bryan publicó dos artículos, debatiendo en uno el posible ajuste de la personalidad mediante la lectura y en el otro, la posibilidad del desarrollo de la biblioterapia como ciencia (Bryan 1939a,1939b). La biblioterapia es la forma genérica de donde proviene la bibliorientación. En esa época, la mayoría de los autores usaba el término de biblioterapia con relación a los libros de higiene mental, o de salud mental como diríamos ahora, es decir, con relación a libros de una naturaleza didáctica que proporcionaban información sobre el ajuste psicosocial del individuo, sobre el desarrollo de la personalidad, sobre la crianza de los hijos y sobre otros tópicos similares. Bryan en cambio, propone además de los libros informativos, la narrativa, la poesía y el teatro como posibles materiales para la biblioterapia.

Hubo en esta época, antes de la década de 1950, numerosas bibliografías de libros informativos o provenientes de la narrativa (como las novelas y los cuentos) como materiales aptos para la biblioterapia. Los estudios sobre la biblioterapia hasta antes de 1950 pueden ser categorizadas en tres áreas: Descripciones generales, aplicaciones en hospitales, y aplicaciones educativas. Esta última utilización, de interés en la presente revisión, será detallada a continuación. Desafortunadamente, en la publicación de Rusell y Shrodes (1950), no se pudo localizar la sección de las referencias bibliográficas, pero todos estos estudios no experimentales se llevaron a cabo con seguridad en la década de 1940. Schrank(1980), Schrank y Engels(1981), Tillman(1984) y parcialmente Piercy (1996) nos proporcionan en sus revisiones bibliográficas las investigaciones que han empleado la biblioterapia en forma experimental y cuyos sujetos de estudio fueron en gran parte adolescentes, desde la década de 1950 hasta nuestros días. Los estudios reseñados a continuación cubren el periodo adolescente de los 12 a los 18 años. En consecuencia, los sujetos de los estudios fueron alumnos de una Escuela Secundaria o *Middle School*, con una duración de 4 años, correspondientes al 5º y 6º de primaria y al 1er y 2º de secundaria México; y a una Escuela Preparatoria o *High School*, con una duración de 4 años que comprendería en México el tercero de secundaria y los 3 años de la preparatoria. (Lounsbury,1996). Las variables dependientes en estos estudios pueden ser categorizadas en cambio de actitudes, autoconcepto, desarrollo personal y social y rendimiento académico.

De 1980 a la fecha existen numeros estudios sobre la biblioterapia con adolescentes en ambiente educativo. En una revisión efectuada en la base de datos *University Microfilms International* (UMI) que registra y describe las tesis de posgrado, principalmente de doctorado, de los Estados Unidos (se incluyen algunas del Canada y la Gran Bretaña) se localizaron 130 documentos provenientes de la psicología, la educación, y el trabajo social sobre la biblioterapia en el periodo de 1980-2000. Para poder cubrir el anterior periodo, se

utilizará la revisión de Tillman(1984) y los resultados de la mencionada búsqueda a UMI. Salvo la tesis de Swantic (1986), el resto de los documentos no fueron consultados, pues no están disponibles en nuestro país. En consecuencia, los datos presentados corresponden a los resúmenes de la mencionada base de datos.

Pruett en 1980¹⁰ pretendía determinar si las novelas con adolescentes podrían cambiar la percepción del estudiante sobre su familia, sobre sí mismo y sobre su responsabilidad. Pruet escogió a 183 alumnos del 11o. grado (del 5o. de preparatoria) del Estado de Carolina del Sur y los asignó al azar a 9 grupos de salón de clases. Cinco grupos experimentales emplearon novelas para adolescentes y cuatro grupos control sólo recibieron los materiales normales del plan de estudios. A todos los estudiantes se les dió un cuestionario compilado de las siguientes pruebas: *Family Scale*, *Acceptance of self and others Test* y la *Attitude Scale for Clerical Workers*. Se emplearon estas pruebas normalizadas antes y despues de la lectura. El desempeño en la lectura lo midió el *Comprehensive Test of Basic Skills*. Los resultados indican que no hay un cambio de actitudes como una función de la lectura de novelas específicas.

Sheridan en 1982¹¹ investigó la relativa efectividad de un grupo estructurado de orientación, biblioterapia explícita y orientación personal común para ayudar a estudiantes de preparatoria a los cuales les había afectado el divorcio, la separación de sus padres, la muerte y otros. Se asignaron 48 estudiantes voluntarios de 15 y 16 años a alguno de los tres tratamientos ya mencionados. El grupo de estudiantes de orientación estructurada se reunió por más de 3 meses y medio en 12 pequeñas sesiones de grupo. Los estudiantes del grupo de biblioterapia se reunieron cinco veces en pequeñas sesiones de grupo que fueron complementadas con cargas de lectura. Los estudiantes del grupo de orientación personal recibieron orientación personal. El análisis de los resultados indica que los sujetos en los grupos de biblioterapia y de orientación grupal estructurada se sintieron significativamente mejor debido al tratamiento que el grupo de orientación individual, posiblemente debido a la atención del orientador y al contenido del tratamiento. No se observaron cambios significativos en el conocimiento de los problemas debidos a los cambios en la composición familiar, la aceptación de la conducta escolar, la asistencia escolar, el desempeño académico, el autoconcepto y la propia aceptación de la conducta en casa.

Cuatro años más tarde, Swantic(1986) incorporó en su estudio la importante variable de la posible influencia del tiempo y la atención del orientador como la productora de los efectos de la biblioterapia, así como la influencia de un proceso grupal como una mejor alternativa para esta actividad. Swantic (1986) pretendía investigar los efectos de la bibliorientación en estudiantes de 10 a 14 años

¹⁰ Pruet, Laura Jean Morgan.(1980) "A Study of the effectiveness of Bibliotherapy in Conjunction with Adolescents Novels in Altering Attitudes of Students in a Basic English III Classroom"*Tesis de doctorado*. Raleigh,South Carolina:University of South Carolina.

¹¹ Shridan, John T.(1982) "Structured Group Counseling and Bibliotherapy as In-School Strategies for Preventing Problems in Children from Changing Families"*Tesis de doctorado*. University Park, Pennsylvania State University.

provenientes de una escuela secundaria (*Middle School*) que habían exhibido conducta inadecuada en ambiente escolar. Fué predicho que los estudiantes con una historia de mala conducta se comportarían mejor en el salón de clases después de recibir la bibliorientación. También se predijo que la bibliorientación reduciría tiempo perdido de clase por visitas a la dirección y por detención y suspensión. También se estudiaron los efectos de la bibliorientación sobre las calificaciones de los estudiantes. El procedimiento consistió en el diseño de un grupo control y otro experimental y se llevó a cabo para determinar los efectos de la bibliorientación en estudiantes de 10 a 14 años con mala conducta en el salón de clase. Los maestros de grupo canalizaron a 60 estudiantes para que fueran incluidos en este estudio. Los estudiantes fueron asignados al azar a tres grupos de 20 estudiantes cada uno. El grupo experimental recibió bibliorientación con un bibliorientador. El grupo cuasi-experimental se reunió con el bibliorientador para hablar sobre temas de interés a los adolescentes para así estudiar la variable de la posible influencia del tiempo y el interés del bibliorientador en la mejora de la mala conducta de los estudiantes. El grupo control no recibió ningún tratamiento.

Todos los estudiantes recibieron pre y post evaluaciones para medir los efectos del tratamiento sobre las siguientes conductas: actuación de impulsos (*acting-out*), aislamiento, distractibilidad, relaciones perturbadas con sus compañeros de clase e inmadurez. Estas conductas correspondían a las subescalas del *Walker Problem Behavior Identification Checklist*, que fue el instrumento de medición empleado para evaluar a los alumnos que participaron en el experimento.¹² Para evaluar las hipótesis se analizaron también la frecuencia de visitas a la dirección, las suspensiones y el promedio escolar de los alumnos. Los resultados indicaron que los estudiantes que recibieron bibliorientación mostraron una mejor conducta en el salón de clase después de la bibliorientación, aunque ésta no redujo en forma significativa las visitas a la dirección, las suspensiones o el promedio de los estudiantes. Como se puede observar, en este estudio de la bibliorientación se trataron muchos temas para los preadolescentes y adolescentes como: ausentismo, conducta agresiva, abuso infantil, niños en adopción, soledad, pérdida de los padres por divorcio, separación o muerte, comunicación padres-hijos, relaciones con los compañeros, relaciones entre los maestros y los alumnos, responsabilidad, autoconcepto/autoestima, timidez, padres adoptivos, entre otros. El tipo de literatura empleada en el estudio fué de tipo imaginativo, es decir, novelas juveniles. Cabe resaltar que la autora trabajó muchos años como especialista en medios de enseñanza (*media specialist*), un área de actividad muy cercana a la bibliotecología escolar, disciplina en la cual se publican numerosos artículos sobre la biblioterapia.

¹² Este instrumento fué construido de la siguiente manera: Se le pidió a los maestros de una muestra representativa de escuelas en los Estados Unidos, cuyos alumnos iban desde los 4 a los 16 años, que mencionaran en orden de importancia los problemas de conducta que con más frecuencia observaban en sus alumnos y que se convertían en un obstáculo para su aprendizaje o el del resto de sus compañeros. Después, un panel de expertos categorizó estas conductas, construyendo así las subescalas del instrumento. El instrumento consiste en 50 reactivos, consistiendo cada reactivo en una conducta manifiesta que el evaluador, en este caso el maestro de grupo, debe registrar según el criterio de su frecuencia de aparición.

Ackerson en 1993¹³ efectúa un estudio sobre los efectos cognoscitivos de la biblioterapia en la depresión adolescente, específicamente los resultados del tratamiento y los predictores del éxito. Aunque fué un estudio de psicología clínica, se le menciona aquí porque se aplicó con población adolescente y porque se centro ya en sólo tipo de variable: la depresión adolescente.

Compton(1996) efectuó un estudio de biblioterapia escolar con niños y niñas de una primaria pública en la Ciudad de México, concretamente en la zona de Iztapalapa. Aunque los niños se encontraban en el 6o. grado, sus edades se encontraban entre los 11 y los 14 años. Como instrumento de medición se construyó un instrumento basado en el *Walker Problem Behavior Identification Checklist* (WPBIC) que Swantic(1986) empleó en su investigación. Los reactivos, en número de 28, fueron readaptados como afirmaciones conductuales que provenían cada una de los títulos de la colección *Planeando tu vida*, de editorial Noriega-Limusa en México,D.F. En consecuencia, el instrumento pretendía detectar necesidades de lectura terapéutica en los niños y con base en las evaluaciones de cada niño (a) que llevó a cabo la maestra, se le elaboró a cada alumno que participó en el grupo de biblioterapia un perfil individual de intereses de lectura, para después conformar grupos de lectura y debate de estos materiales, grupos conformados con alumnos con intereses similares que iban a leer el mismo libro ilustrado. Como fue el caso del estudio de Swantic(1986) se diseñó un estudio con un grupo experimental de biblioterapia, un grupo cuasi-experimental, y un grupo control con pretest , postest y evaluación de seguimiento. las variables dependientes fueron la conducta infantil inadecuada (medida por el instrumento que se construyó con base en el WPBIC), el promedio escolar y la conducta civico-social (medida por la evaluación cívico social:conducta, puntualidad, aseo personal y escolar, cumplimiento de las tareas,etc que cada maestro de grupo tiene que realizar). Los resultados indicaron una mejora significativa en la conducta infantil inadecuada y en el desempeño académico, no así en la conducta civico social. Además, junto a esta metodología cuantitativa, se empleó metodología cualitativa pues el estudio recogió en una carta las observaciones personales de la maestra de grupo con respecto a los cambios observables en el grupo, tanto de cada uno de los alumnos, como de las interacciones de los alumnos entre sí. Asimismo, el experimentador recogió también sus experiencias personales durante el desarrollo del estudio. Todo esto fue informado y comentado en una sección del trabajo escrito.¹⁴

Finalmente, Weber en 1998¹⁵ estudió la influencia de la bibliorientación en las actitudes de orientación de genero de adolescentes sobredotadas inscritas en un

¹³ Ackerson,Joseph Daniel. "The effects of cognitive bibliotherapy on adolescent depression: Treatment outcome and predictors of success" *Tesis de doctorado* (Psicología clínica).The University of Alabama,1993. No se consultó el documento original. No.UMI: AAT 941718

¹⁴ Vale la pena observar que este fué el primer estudio de su tipo en Iberoamérica, según lo constata la bibliografía del área en las bases de datos nacionales e internacionales.

¹⁵ Weber, Diane Rawding." The influence of bibliotherapy on gender-role attitude of gifted female adolescents enrolled in a magnet program for the gifted" *Tesis de doctorado*(Educación especial). The University of Alabama,1998. Se consultó parcialmente el documento mediante un avance en línea de las primeras 24 páginas en UMI. No. UMI:AAT 9920876.

programa de educación especial para alumnos sobredotados. La autora argumenta en el planteamiento del problema que las adolescentes sobredotadas sufren de los siguientes estresores sociales: formación de la identidad, autoestima, estigma por ser sobredotada, presión social de los pares, actitudes de género y expectativas culturales productoras de conflicto. Por las expectativas culturales, las adolescentes sobredotadas disminuyen su rendimiento académico y adoptan un papel “femenino” pasivo, dependiente y cuidador de los demás. Fueron dos los objetivos del estudio: La exploración de los factores que influyen en la elección y actualización vocacional de las muchachas adolescentes y también determinar la influencia de una estrategia de intervención basada en la bibliorientación sobre las actitudes de género. Se empleó metodología cuantitativa, siendo el instrumento de medición el *Beam Sex-Role Inventory*. Se empleó un diseño cuasi-experimental con pretest y postest mediante el instrumento señalado.

La pregunta de investigación fue: ¿Cuál es la influencia a corto plazo de un programa interactivo de bibliorientación, en el que se incluye el debate del material de lectura con los alumnos, en las actitudes de género entre adolescentes sobredotadas inscritas en programa de educación especial en la preparatoria? La hipótesis para la parte cuantitativa del estudio fué la siguiente: Las estudiantes sobredotadas inscritas en una escuela preparatoria para educación especial que participen en un programa a corto plazo de bibliorientación, como una actividad dentro de su clase de *escritura creativa*, tendrán puntajes significativamente menores en su estereotipia de género, según el *Beam Sex Role Inventory*, como lo puede revelar una comparación entre los puntajes del pretest y del postest. Se empleó también metodología cualitativa mediante el uso de entrevistas a profundidad con una alumna y cuatro exalumnas de un programa de educación especial a nivel preparatoria en Alabama. La pregunta de investigación fue la siguiente: ¿Cuáles son o fueron las influencias de tu elección vocacional durante la preparatoria y la universidad y cómo estas influencias continúan activas en tus planes de actualización laboral? Los resultados muestran un cambio positivo de las actitudes, según fue medido por el instrumento mencionado.

La bibliorientación con hijos de alcohólicos.

Varios autores (Manning 1984,1987; Christenbury,1996) proporcionan listas de libros, que caen en la literatura didáctica o en la imaginativa, para los hijos de alcohólicos, tanto niños como adolescentes. Sin embargo, sólo Strom (1988), efectúa una investigación empírica sobre los posibles efectos *del uso* de estos materiales en sus lectores. Este autor, como parte de su tesis de maestría en trabajo social, realizó una investigación para examinar la efectividad de la biblioterapia con niños hijos de padres alcohólicos, de entre 4 y 7 años. Su investigación tenía dos preguntas de investigación: ¿Se pueden sentir mejor los hijos de alcohólicos al leer relatos sobre otros hijos de alcohólicos? y ¿Se pueden beneficiar los hijos de alcohólicos de aprender y hablar sobre alcoholismo, y sobre sus sentimientos en un ambiente terapéutico?

Este estudio contó con cuatro niños, de entre 4 a 7 años, cuyos padres eran pacientes de una clínica de salud mental y que tenían problemas de alcoholismo. El instrumento de medición era una escala de autoevaluación que consistía en 10 enunciados que expresaban los propios sentimientos de cada niño. Cada cuestionario se le aplicó a cada niño en forma oral antes y después de la intervención, que duró 8 semanas. El material de lectura consistió en 4 pequeños libros para niños preescolares, material que les fué leído a los niños, en voz alta. Por ejemplo, uno de los libros seleccionados era: *Mi papá me quiere, mi papá tiene una enfermedad*, de Claudia Black.¹⁶ Después de la lectura en voz alta por parte del conductor, los niños tenían que completar listas de frases incompletas, con la ayuda del conductor, sobre sus sentimientos. Al final de las sesiones, hubo una sesión final en la que los niños hicieron un *collage* de sentimientos.

Al final de la intervención, y dos semanas después, como aplicación de seguimiento, se aplicó de nuevo el cuestionario. En esta etapa final de evaluación, se entrevistó también a los padres sobre la conducta presente de sus hijos. En los resultados se muestra que tres de los niños participantes tenían a su papá en prisión por un delito relacionado con su alcoholismo, y que antes de la intervención, aunque reconocían la reclusión de su papá, no identificaban su alcoholismo. Los resultados en el postest muestran una mejora ligera en la expresión de los sentimientos de los niños. Sin embargo, las observaciones del conductor y las de las madres de los niños indican un resultado positivo. Las madres informaron que sus hijos eran más expresivos y más abiertos para platicar de temas sobre el alcoholismo. El conductor, por su parte, encontró durante la intervención que los niños identificaban y aceptaban más sus sentimientos, y esto mejoró su relación con el padre alcoholico. Como se ve, aunque los resultados estadísticos no hayan validado un resultado positivo, las observaciones del conductor indican que los niños se sintieron mejor leyendo y hablando de relatos vinculados con su alcoholismo familiar y con otros hijos de alcohólicos. Strom concluye que mediante el uso de la literatura sobre el alcoholismo y sus efectos en la familia, los hijos de alcoholicos pueden validar sus sentimientos, identificar habilidades de enfrentamiento, y adaptarse a su situación. Concluye también, con base en su experiencia de 8 semanas, que la biblioterapia puede demostrar ser más efectiva si se utiliza en un período de 12 a 16 semanas.

Este estudio es de interés para la presente investigación porque informa que una evaluación *cualitativa* revela más los resultados de una intervención con hijos de alcohólicos, que una cuantitativa. Resalta también el dato de la *importancia* de la expresión de los sentimientos por parte de los hijos de alcohólicos, y que una intervención mediante el uso de la bibliorientación y otras actividades de apoyo, *los ayudan a expresar sus sentimientos*, algo fundamental en una familia alcohólica. Es el estudio de Strom, estas otras actividades de apoyo consistían en

¹⁶ Del original en inglés: *My Daddy Loves me, my Daddy has a Disease*

que los niños llenaran listas de frase incompletas sobre los sentimientos y en que al final hicieran un collage de sentimientos.¹⁷

Comentarios finales sobre la bibliorientación.

Las propuestas de intervención de DeMonnin(1990) y de Nastasi y Dezolt(1994), reseñadas en el capítulo 1, también utilizan a la literatura como recurso en sus propuestas, sólo que la llaman *el uso del cuento*, acompañandola, claro ésta, de actividades de apoyo, como el juego de papeles, y manualidades infantiles, en el caso de los niños preescolares de la propuesta de DeMonnin, o del termómetro de los sentimientos, cuando ya son mayores, según señalan Nastasi y Dezolt.¹⁸ En el programa de intervención propuesto se utilizó a la literatura dramática como la mejor opción para que los alumnos reconocieran y expresaran sus sentimientos, pues es en el área afectiva donde están más dañados. Una consecuencia de emplear como recurso de lectura a una obra de teatro, es que ésta *tiene que ser actuada, se tiene que dramatizar*, para que exista un aprendizaje mediante la totalidad del cuerpo, y no solamente mediante la audición. En el siguiente apartado se tratará el tema de la dramatización escolar como un recurso útil en este programa de intervención.

4.2 La dramatización escolar

La dramatización escolar es una actividad pedagógica relacionada con el teatro (González de Díaz Araujo,1998). El teatro a su vez, es la fusión de todas las artes: las llamadas visuales o espaciales, como el dibujo, la pintura, la escultura, y la arquitectura, y las auditivas o temporales, como la música y la literatura. El hombre ha inventado el teatro, afirma Vilchis(1999) para *reflejar* su estado de ánimo, o las constantes alternativas que la vida le depara y *reflexionar* sobre ella. En este sentido, la dramatización *potencia* los efectos de la bibliorientación. En la escuela de educación básica existe el *teatro escolar*, cuyo fin es una representación estética dentro de una ceremonia escolar, ante los padres y maestros. El *juego teatral*, que es otro nombre dado a la dramatización escolar por Beatriz Párula (1977) es muy distinto del teatro escolar, pues este juego teatral está concebido para ser representado ante los mismos alumnos en forma lo más espontánea posible, permitiéndole al alumno, como señala Prada (1989) su desarrollo integral. El teatro en sí, afirma González de Díaz Araujo(1998) tiene muchas ventajas para

¹⁷ Estas actividades serán sustituidas en la presente investigación por *el termómetro de sentimientos* y la *composición guiada*.

¹⁸ En el caso de la propuesta aquí presentada, se utilizó a la bibliorientación mediante la literatura didáctica, que en este caso fue el libro *Eso no me sucederá*, de Claudia Black(2000), en la fase piloto de la intervención, con pocos resultados, por lo que en la fase de aplicación se utilizó la literatura imaginativa mediante la obra de teatro *Papá, por favor jura*, que será explicada más adelante. Al usar una obra de teatro, se integra también el uso de la bibliorientación con el juego de papeles, recurso ya empleado en las propuestas mencionadas de DeMonnin, y Nastasi y Dezolt.

el alumno adolescente. Primeramente, le ofrece un espejo en el cuál puede mirar su imagen interna, algo que ya ha iniciado la bibliorientación. Esto es útil en la sociedad posmoderna, que ya no admite la mera transmisión de verdades socialmente aceptadas, sino que requiere un proceso interno de búsqueda personal, la cuál se intensifica porque el adolescente *debe*, pues esta es su tarea más urgente, construir su propia identidad. Asimismo, el alumno mediante el juego dramático construye también su mundo interno, su capacidad de relacionarse y su pensamiento divergente. En esta actividad, el alumno adolescente puede expresar sus temores y conflictos sin temer la reprobación adulta.

La dramatización escolar tiene todavía más ventajas, según señala Furness(1987), pues permite crear un marco de realidad para explorar en forma personal *como es* el mundo y la vida. Los alumnos, tanto los que tienen un problema, como los que no, al participar en la dramatización escolar, se comunican más, son más creativos, mejoran su conciencia social y desarrollan más sus valores. La dramatización -el equivalente al *juego de papeles* en las propuestas de DeMonnin(1990) y Nastasi y Dezolt(1994)-, tiene muchas ventajas sobre la manera tradicional de enseñar y aprender como enfrentar los problemas de la vida. En la perspectiva tradicional, el maestro *exhorta* a los alumnos a que *piensen y reflexionen*, apelando a su razón. La dramatización, por el contrario, *integra al alumno como un todo* y no únicamente su razón. Todo el ser del alumno participa: sus habilidades motoras, sociales, emocionales, intelectuales y su espíritu, entendido éste como la parte de su ser que se vincula con Dios. Es común que en la secundaria a los alumnos no les guste el clima intelectual que priva en sus materias: poner atención, leer, hacer trabajos, estudiar. Lo hacen para *sacar el certificado*, pero les interesa más las relaciones sociales con sus amigos y compañeros. De tal manera que una actividad escolar, dentro de la educación tradicional en la escuela secundaria oficial, que *no privilegie el uso de la razón y les de un margen de libertad mayor a los alumnos*, siempre va a ser bienvenida por éstos.¹⁹ Además, el uso de la dramatización permite en esta precisa edad de la adolescencia temprana (12-15 años), la expresión de sentimientos, lo cual es más difícil de lograr en la enseñanza media superior.

Otra ventaja consiste en que el uso de la dramatización en la presente propuesta, permitió representar *en forma real* los conflictos de los alumnos participantes, ubicando sus problemas en el lugar y tiempo concreto de la representación de obra. En contraste, el debate *intelectual* del problema lo ubica en el pasado, y el pasado nunca es algo tan real y tan vivo como el presente.²⁰ El uso de la dramatización también potencia el material de lectura, que consistía en la obra de teatro propuesta, *porque convierte sus ideas y conceptos en experiencias directas*. El uso de este recurso permite también enfocar el proceso educativo hacia el área de los sentimientos, área en la cual los alumnos hijos de padres alcohólicos tienen serias deficiencias. En el proyecto de vida adolescente, que trata de construirse a

¹⁹ En el caso de la presente investigación, se vió que algunos alumnos que ingresaron posteriormente al Taller de Lectura, lo hicieron porque les habían contado sus compañeros, que estaban haciendo una obra de teatro, y eso les atrajo.

²⁰ Muchos de ellos escribían en sus hojas de opiniones o lo decían durante la representación, que "que bueno que las cosas se digan tal como son", o "todavía falta muchas groserías e insultos".

sí mismo de cara a su vida adulta futura, las identificaciones y los modelos son muy importantes. En este sentido, mediante la dramatización los alumnos reflejan su realidad, *pero también tienen la oportunidad de modelar el papel de su héroe*, que en caso de la obra de teatro presentada, consistieron en los modelos del *diamante supremo* y la *esmeralda suprema*, como luego se verá. Durante la dramatización, al poder ver bajo otra perspectiva los valores que se consideraban eran propios, y esto es una consecuencia del proceso de identificación, parte de la bibliorientación, es posible confrontarlos, y en su caso, cambiarlos. Esto es sumamente importante para los alumnos participantes en el Taller, que debido a la dinámica de sus familias, han aprendido ciertos valores que preservan la estabilidad familiar alcohólica, como el uso de la negación, o no expresar los sentimientos.

Es importante, aclarar finalmente, que este uso de la dramatización escolar (o juego dramático, o juego teatral, como se le ha venido llamando en la presente propuesta), *tuvo una aplicación intermedia entre el teatro escolar y la dramatización escolar*, tan es así, que como producto del Taller de Lectura, una parte de la obra de teatro, aproximadamente el 30% de su contenido, fue representada en la escuela secundaria donde se llevó a cabo la práctica, en la ceremonia del día de las madres. Es necesario matizar este aspecto, porque el juego teatral que se llevaba a cabo en las sesiones del Taller de Lectura, después de la lectura y el debate de los episodios, *apoyaba* este material de lectura y no era un *juego de papeles* espontáneo, sobre un tema que los alumnos decidieran o el maestro sugiriera, como pudiera pensarse, sino que utilizaba un guión, un vestuario, y las indicaciones escénicas del conductor, aunque hay que resaltar que a veces, dependiente del acto o del grupo, esta *semidramatización*, cedía a la espontaneidad de los alumnos y estos agregaban palabras o acciones a la representación, y en este sentido, se convertía en una dramatización verdadera. Se utilizó un guión, un vestuario y una dirección escénica porque así lo dictó la experiencia del conductor con el grupo. Además, se trataba de que la propuesta se pareciera a las actividades de los alumnos en sus grupos, y éstos, acostumbrados a la disciplina escolar que prevalece en una secundaria oficial, y sin conocer lo suficiente al conductor del grupo, era muy difícil y hasta contraproducente dejarlos a la libre representación de la obra.

4.3 La composición guiada.

Después de la bibliorientación y la dramatización, los alumnos *producen* un texto para evidenciar sus avances de aprendizaje, en el sentido que Basil Bernstein le da al trabajo que un alumno produce en el curso de su aprendizaje. Bernstein lo hace comparando las características de la educación tradicional, basada en el desempeño escolar, y en la educación alternativa, basada en la *capacidad* (Forbes,2003). En el programa de intervención propuesto, el significado de la producción del alumno le debe ser más importante a él que al maestro que conduce el Taller, para que así el alumno comprenda sus avances y progresos. En

efecto, *lo que el alumno escribe* tiene un significado distinto para éste, que para el conductor, el cual puede ver relaciones de significado que al alumno le son invisibles, por ejemplo, su grado de identificación con la obra de teatro, su disposición y deseo de expresar sus sentimientos, entre otros, pero que *no le son de interés a éste*.

Consecuentemente, estos aprendizajes de los alumnos deben estar dirigidos a la *propia evaluación por parte de los alumnos de sus reflexiones y avances*. Esta parte del programa es muy importante porque permite apoyar el rompimiento de la 1a. regla de la familia alcohólica: *no hablar*. A los alumnos les cuesta trabajo expresar sus sentimientos, y un primer paso sería escribirlos, actividad ésta más acorde al resto de sus actividades escolares, pues en el resto de sus materias, tienen que escribir continuamente. Con este fin, se puede diseñar una forma de composición que les ayude a los alumnos a poner por escrito sus reflexiones. Esta forma pretende que el alumno produzca una composición en forma guiada. *La composición guiada* es un recurso en el que se utilizan estructuras que impulsan la redacción en el sentido deseado y hacen que el alumno comience a escribir libremente el componente de su composición, todo de una manera guiada (Baskoff,1984). A continuación se va a presentar una descripción general, de carácter introductorio, de las diversas formas de composición guiada que se emplearon, y más adelante, en la propia descripción del programa, se retomará y detallará de nuevo este recurso, junto con su empleo en la etapa de la sesión del programa que requería que los alumnos escribieran sus comentarios a ésta. En los anexos 7, 8, y 10 se pueden ver estas formas.

Esta forma de composición guiada, empleada para el presente Taller de Lectura, tiene en todas las sesiones, las siguientes *guías de composición*, según lo muestra el anexo 7:

- 1.- Lo que aprendí hoy de la lectura fue...
- 2.-Yo he visto cosas similares o me ha pasado algo parecido, y fué así...
- 3.- Yo opino que...
- 4.- Lo que mas me sirvió para mi vida fué...

Estas cuatro *afirmaciones guía* son una constante en el Taller de Lectura. Empiezan siempre con el pronombre personal *yo*, enfatizando así los pensamientos y sentimientos *propios* de los participantes, y que esta actividad le está ayudando a cada quien a construir su identidad. La afirmación 2 permite que el alumno verbalice y ponga por escrito en lo que se identificó durante las etapas anteriores. En la afirmación 3, le permite *tomar distancia* y expresarse a sí mismo, expresar sus pensamientos personales, lo cual apoya también el logro de su identidad. Finalmente, la afirmación 4, permite que el alumno *evalúe lo que él considera de valor*, considera importante, en lugar de lo que los demás, como son sus padres, compañeros, o inclusive el propio conductor del Taller, consideran importante.

A la mitad del Taller hubo una evaluación intermedia del mismo. Con este fin, también se utilizó la composición guiada, según se puede ver en las siguientes preguntas.²¹

- 1.- ¿Cómo me he sentido en general en el Taller?
- 2.- ¿Qué me ha gustado más y por qué?
- 3.- ¿Que no me ha gustado y por qué?
- 4.- De lo que he aprendido en el Taller, ¿cómo lo he aplicado en mi casa con mi familia y mis papas?
- 5.- De lo que he aprendido en el Taller, ¿cómo lo he aplicado en la escuela con mis maestros y compañeros?
- 6.- De lo que he aprendido en el Taller, ¿cómo lo he aplicado con mis amigos, amigas, y demás familiares?
- 7.- Lo que mas me ha servido ha sido...
- 8.- Si yo fuera el conductor del Taller, lo que haría para mejorarlo, sería...
- 9.- Lo que espero de este Taller en las siguientes 7 sesiones, es...

Esta evaluación intermedia le presenta al alumno algunas de las estructuras de evaluación correspondientes a la evaluación final del Taller (es decir, las preguntas 4 a 7²²), preparándolo de esta manera para la evaluación final.

4.4 El termómetro de sentimientos.

²¹ En anexo 10 se puede ver toda la evaluación.

²² En el episodio ocho, dada su complejidad, se diseñó una forma especial de composición, según se muestra en el anexo 8. En esta hoja especial de composición guiada, se le pregunta al alumnos que registrara sus sentimientos consigo mismo, con su familia, y con los demás. A continuación se presentan *algunos ejemplos sintetizados* de este instrumento:

3.- ¿Cómo me siento conmigo mismo?

_____ Conforme _____ Orgullosa
 _____ Inconforme _____ Avegonzada

4.- ¿Cómo me siento con mi familia? (pon el número correspondiente)

Papá _____
 Mamá _____

- (1) Disfruto su presencia
 (2) Evito su presencia

5.- ¿Cómo le hago para que los demás me entiendan?

_____ No puedo expresarme con claridad
 _____ Mis pensamientos y sentimientos son confusos
 _____ Fingo y simulo que no me importa si los demás no me entienden.

6.- ¿Que hago con mis sentimientos?(subraya con lo que te identifiques)

_____ Actuo como si sintiera algo que no siento
 _____ Siento o actuo como si mis sentimientos fueran lo que no son..., otra cosa..., por temor o miedo de que me rechacen, de que no me comprendan, de que se burlen de mis sentimientos, de exponerme a mostrarme débil y se aprovechen más de mí, así que me endurezco... me hago desconfiado y me insensibilizo para no sufrir...

En este episodio 8, intitulado *el conocimiento y el amor muestran sus armas*, se enfatiza, mediante los ejercicios adecuados, la conexión de los pensamientos con los sentimientos, algo muy importante para los hijos de alcohólicos, que han empleado por muchos años el mecanismo de la negación.

Después que se les da a los alumnos su forma *Hoja de opiniones sobre cada uno de los diferentes episodios de la obra de teatro PAPA, POR FAVOR JURA*, al mismo tiempo se les da otra forma, llamada *el termómetro de los sentimientos*, que les permite registrar y expresar sus sentimientos, rompiendo así la segunda regla de la familia alcohólica: *no sentir*.

Este recurso consiste en el uso por parte de los alumnos de una serie de cinco termómetros que registran cada uno cinco posibles emociones, mediante el dibujo de rostros que expresaban esas emociones. Los termómetros registran las siguientes emociones: enojo, tristeza, felicidad, miedo, rechazo. La tabla de elecciones es la siguiente:

Emoción	Rango 1	Rango 2	Rango 3	Rango 4	Rango 5
ENOJO	Serenidad	molesto	muy enojado	iracundo	iracundo y violento
TRISTEZA	serenidad	chipil	triste	triste, llorando	triste, llorando y gritando
FELICIDAD	serenidad	contento	alegre	alegre, sonriendo	alegre, riendo.
MIEDO	serenidad	sobresalto	temor	espanto	temor
RECHAZO	serenidad	desdén	repulsión	asco	mucho asco

Los alumnos hijos y familiares de alcohólicos tienen problemas *para registrar y expresar sus sentimientos*. Mediante el uso de este termómetro de sentimientos en las sesiones, los alumnos pueden evaluarlos y ayudarse a expresarlos, según afirman Nastasi y Dezolt(1994), quienes elaboraron este recurso para apoyar su programa, inserto en el plan de estudios, para estudiantes hijos de padres alcohólicos. Estos autores recomiendan usarlo dentro de la sección de su programa dedicada a la resolución de problemas interpersonales, y dentro de la meta que consiste en *el reconocimiento de los sentimientos en sí mismo y en otros*. Los objetivos de las actividades para satisfacer esta meta, para alumnos entre 8 y 14 años, consisten en facilitar el reconocimiento y la expresión de sentimientos, y proporcionar modelos de expresión afectiva. El primer objetivo se cumple mediante un termómetro de sentimientos, como la forma adaptada que se usa en la presente investigación, y el segundo objetivo se logra mediante *el uso de la historia*, otro nombre dado a la bibliorientación. La forma de éste recurso se puede ver en el anexo 9 de esta investigación.

4.5 El portafolio.

Danielson y Abrutyn(2002) afirman que el portafolio es un registro del aprendizaje que se concentra en el trabajo del alumno y su reflexión sobre esa tarea. Mediante un esfuerzo cooperativo entre el alumno y el personal docente, se reúne un material que es indicativo del progreso hacia los resultados esenciales. Este registro, es una colección sistemática y organizada por el maestro y los alumnos para supervisar la evolución del conocimiento, las habilidades, y las actitudes de éstos últimos en una materia determinada. Este recurso, según señala Martínez Sánchez (2002) permite a los alumnos conocer sus avances y logros, les fomenta la *reflexión* sobre su aprendizaje, y les favorece que *integren* lo aprendido. En México, se ha utilizado a nivel universitario en la Universidad de Monterrey (Martínez Sánchez,2002) y en la Universidad Iberoamericana (Crispín y Marván,1999), entre otros lugares. Argudín (2001), recomienda que se deben elegir previamente las categorías y criterios de inclusión de los trabajos considerados para su inclusión.

Como se ve, estos cinco recursos trabajan en forma sinérgica en cada sesión y en todo el programa, y se asemejan mucho a las actividades de aprendizaje de los alumnos en su plan de estudios, adaptándose así este programa propuesto a su ambiente escolar. El siguiente capítulo mostrará la *estructura* de todo el programa, desde la fase de detección de los participantes, hasta su evaluación.

Capítulo 5

La propuesta de intervención.

Contenido

- 5.1 Diseño
- 5.2 Instrumentos.
- 5.3 La obra de teatro.
- 5.4 Fase de detección / diagnóstico.
- 5.5 Fase de aplicación.
- 5.6 Fase de evaluación.

5.1 Diseño

El programa propuesto tiene tres momentos o fases. En la primera fase se detectan a los posibles alumnos participantes, invitándolos a integrarse al Taller.

En la segunda fase, los alumnos asisten a 14 sesiones, distribuidas de la siguiente manera:

- 2 sesiones introductorias. En la segunda se les exhibe el video *viviendo con padres que beben demasiado*.
- 12 sesiones del *Taller de Lectura para llevarte mejor con tus papás y familiares*.

En la tercera fase se evalúa el Taller en dos sesiones:

- 1 sesión para la evaluación final de este Taller.
- 1 sesión para entrevistas grupales.

Asimismo, el diseño de investigación que emplea consiste en el estudio de un sólo grupo con pretest y postest. Es pues un *estudio de caso*, cuyo diseño es preexperimental, según Campbell y Stanley (1978).

Estas tres fases, junto con los instrumentos de medición y la obra de teatro propuesta, se explicarán a continuación.

5.2 Instrumentos

En esta investigación se emplearon los siguientes instrumentos:

A.- El *cuestionario de orientación educativa para saber si en tu casa hay problemas por el consumo de alcohol de tu papá o de alguno de tus familiares*, según puede verse en el anexo 11.

B.-El *cuestionario de orientación educativa para saber cómo resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares*, según puede verse en el anexo 12.

C.-El *cuestionario de evaluación final del taller de lectura para llevarte mejor con tus papás y familiares*, según puede verse en el anexo 13.

Seguidamente se explicará cada uno de ellos.

A.- *Cuestionario de orientación educativa para saber si en tu casa hay problemas por el consumo de alcohol de tu papá o de alguno de tus familiares.*

Este cuestionario se utilizó en la fase de detección/ diagnóstico del programa, durante la 3a. sesión de las pláticas de difusión sobre el alcoholismo y sus efectos en la familia que se impartieron a los alumnos. Consta de siete preguntas. En la primera pregunta se le pide al alumno que diga con qué personas de su familia vive, según la lista que se le proporciona. La segunda pregunta le pide que diga quien es el jefe de su familia. Estas dos preguntas anteriores fueron *preguntas contextualizadoras* para la pregunta principal del cuestionario, que es la número 3:

3.- ¿Hay alguno de ellos, o algún miembro de tu familia que no viva contigo, que tu consideres *tiene o tuvo problemas por su manera de beber* ?

SI _____ ¿Quien? _____

NO _____

Por lo general, en esta pregunta, respondían los alumnos que tenían un familiar alcohólico, que este familiar era el papá, y en menor grado la mamá, o también un tío, o el abuelo, o el hermano. Cuando la familia era extensa, lo cual era muy común, el jefe de familia podía ser el abuelo alcohólico. También se dieron casos en que la familia de origen se había desintegrado, es decir el papá alcohólico se había alejado o la mamá se había separado y luego vuelto a vivir en unión libre con otra persona que no era alcohólico. Sin embargo, el daño ya había sido hecho por el papá biológico anterior. Consecuentemente, esta pregunta *abarca todas las posibilidades*: 1.-Tener un papá alcohólico activo.en el hogar. 2.-Tener un papá

alcohólico en recuperación (que ya no toma) en el hogar. 3.- Tener un papá alcohólico activo fuera del hogar 4.- Tener un papá alcohólico en recuperación fuera del hogar. Estos dos últimos casos se refieren a la situación en que hubo mucha violencia por el excesivo alcoholismo en los primeros años de vida de la pareja, violencia que recibieron los hijos, y que por lo tanto, la relación terminó abruptamente en divorcio o separación. Aquí se incluye también el caso de la muerte del papá alcohólico en la infancia y niñez temprana del alumno. Sin importar cual sea la condición actual del familiar alcohólico, que generalmente es el papá, y si vive o no con su familia, el criterio que siguió fue seleccionar a todos los alumnos con familiar alcohólico activo o en recuperación, viviendo con su familia, o separado de ella, ya sea por separación o por muerte. Se escogieron primero a los alumnos con el papá o la mamá alcohólicos, después a los que tenían un hermano alcohólico, y después a los que tenían el abuelo o el tío alcohólicos.

Las preguntas 4, 5 y 6 son en realidad de relleno, destinadas más bien al resto de los alumnos que no provienen de una familia alcohólica. La pregunta 7 le informa al alumno sobre la existencia futura del Taller de Lectura, y le pregunta si desea participar:

Existe la posibilidad de que participes en algunos talleres de lectura en la escuela (dentro de tu horario de clases) en las que tu, junto con otros de tus compañeros y compañeras, vas a leer lecturas sobre *Cómo llevarte mejor con tus papás y familiares, la autoestima y las relaciones humanas en la familia* y después, con la ayuda de un maestro, vas a platicar y comentar en el grupo sobre esas lecturas. ¿Te gustaría participar en estos talleres *en caso de que se te eligiera (por sorteo)*?

SI _____

NO _____

Es importante señalar que el nombre del Taller se centró en sus intereses, no en el del alcoholismo, y tuvo como eje a la lectura, actividad central en todo el proceso educativo. Esta última pregunta le pedía su consentimiento al alumno para ser incluido. Esto es muy importante, porque sin este consentimiento, si se le presiona, el alumno se va a marchar, como se vió en la fase piloto de la investigación. Por el contrario, se dió el caso, en la fase de aplicación, de que algunos alumnos habían dicho que no querían participar, pero luego les comentaron sus compañeros que estaba interesante, y entonces se presentaron al Taller.¹

B.- Cuestionario de orientación educativa para saber cómo resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares.

¹ Se les hizo interesante por la dramatización, algo novedoso y atractivo para el alumno. En la parte de la discusión, se comentará sobre la pertinencia de *modificar en investigaciones posteriores* esta última pregunta 7 del cuestionario, anunciándole al alumno *que además se va a dramatizar el texto*. En consecuencia, el título del Taller podría quedar como *Taller de lectura y teatro para llevarte mejor con tus papás y familiares*.

Descripción del instrumento

Justificación: Los diferentes miembros de una familia alcohólica enfrentan la tensión familiar generada por la forma de beber de alguno de sus miembros, de diferente manera y mediante una forma propia de enfrentamiento. Esta forma incluye uno o varios *estilos de enfrentamiento*. Estos estilos de enfrentamiento se traslapan a otros escenarios distintos al familiar, como por ejemplo, el aula.

Objetivo: Identificar el estilo o estilos que cada alumno emplea para enfrentar la tensión familiar. Esta información le sirve al conductor del taller para adecuar el material y las preguntas a cada uno de los participantes, según su estilo de enfrentamiento.

Estructura: El instrumento está compuesto de 41 reactivos, con tres opciones posibles:

- 3 = siempre me pasa
- 2 = me pasa muy pocas veces
- 1 = nunca me pasa.

Los estilos de enfrentamiento que mide y los reactivos correspondientes, son:

Lista de preguntas del *cuestionario de orientación educativa para saber como resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares*, por tipo de enfrentamiento.

Tipo de enfrentamiento	Preguntas	Número de reactivos
Emocional	17.- Le grito y le digo de cosas 19.- Me pongo a llorar y le suplico que ya no lo haga 22.- Me enoja mucho 25.- Le digo que se vaya 34.- Le digo que vaya a hacer una manda o vaya a jurar 37.- Me peleo y discuto con él (o con ella)	6
Tolerante	1.- Intento llevarle la corriente. 2.- Me siento culpable 6.- Trato de fingir que todo está bien 7.- Siento que mi papá (o mi familiar) nunca va a cambiar 12.-Me parece que se porta mejor conmigo y me platica 18.-Trato de disculparlo (a). 28.-Creo que lo hace por mi culpa 32.-Hago lo posible por encubrirlo (a) y taparlo (a)	9

	35.-Me siento impotente	
Evitador	8.- Le digo que ya me voy a ir de la casa 10.- Aprovecho para pedirle permiso para salir a donde yo quiero 11.- Pienso que no me quiere 23.-Aprovecho para salirme sin permiso 27.-Aprovecho para agarrarle dinero 38.- Trato de no hablarle ni pelarlo (a) 39.- Aprovecho para pedirle dinero 41.- Me siento con rencor, con amargura o con tristeza	8
Controlador	14.- Me siento desesperado (a) y cansado (a) 15.- Me siento preocupado (a) y responsable por mi papá (o por mi familiar) 16.- Me preocupa su salud 21.- Quisiera esconderle o tirarle su botella 26.- Trato de esconderle o tirarle su botella 31.- Me preocupa que a veces no pueda dejar de beber 33.- Trato de vigilarlo (a) y observarlo (a) 40.- Desearía que ya dejara de beber	8
Inactivo	13.- Siento que me vale, que no me importa 20.- Me da miedo que mis papás se vayan a divorciar 29.- Me siento confundido (a) y con miedo	3
Confrontativo	3.- Le digo que ya no tome 4.- Pienso que voy a platicar con mi papá (o con mi familiar) cuando no este tomado(a) 5.- Le pido que me prometa que ya no va a tomar 30.- Trato de hacerle entrar en razón	4
Apoyador	9.- Le digo tranquilamente que no me gusta que tome 24.-Me gustaría poder platicar con alguien que me entendiera y me ayudara. 36.-Pienso que me debo de ocupar de mí mismo (a) y de mi propio bienestar.	3

En el anexo 1 se puede ver una descripción de cada uno de estos tipos de enfrentamiento, descripción elaborada con base en Black(2000) y Natera(1998).

Calificación

Se pretende identificar el papel de cada alumno en forma cuantitativa. Algunos miembros de una familia alcoholica combinan estilos de enfrentamiento.

Este instrumento se les aplicó a todos los alumnos participantes en el Taller, antes de la intervención y al finalizar. Con los datos obtenidos se llevó a cabo una evaluación *cuantitativa* de la intervención, según puede verse en la sección 8.1 del capítulo 8 de la presente investigación, destinada a exponer los resultados de ésta.

C.- Cuestionario de evaluación final del taller de lectura para llevarte mejor con tus papás y familiares.

Este instrumento consta de 35 preguntas y evalúa en forma cuantitativa y cualitativa los resultados del taller de lectura. En el anexo 2, dentro de la tabla 1, se presenta un esquema del instrumento, en el que se indican las diversas preguntas, el objetivo de cada una de ellas y las opciones de respuesta. También en el anexo 2, dentro de la tabla 2, se presenta un esquema de categorías de análisis de las razones de identificación con el diamante y la esmeralda. Sus resultados se presentan en la sección 8.2 del capítulo 8. Este *cuestionario* evalúa fundamentalmente en forma *cualitativa* a la intervención. Las otras fuentes de evaluación cualitativa, como se verá más adelante, son la entrevista grupal y la entrevista individual. Las transcripciones de ambas se integran en la sección 8.3 del capítulo 8.

5.3 La obra de teatro

Origenes de la obra de teatro.

La obra de teatro de este programa de intervención es el centro, la almendra, el sol, alrededor del que gira toda la intervención, pues hasta la pedagogía que sustenta esta intervención, la pedagogía integradora, está concebida en función de la respuesta a las tres preguntas básicas que describen a cualquier modelo educativo. Estas preguntas son las que se plantea Forbes al comenzar a describir la pedagogía holista:

- A.-¿Cuál es la mas grande meta educativa de este modelo?
- B.-¿Qué necesita aprender el alumno, y de qué manera, para lograr esta meta?
- C.-¿Qué facilita o causa el aprendizaje buscado?

La pedagogía integradora surge, como una flor de una planta, de los ideales propuestos en esta obra de teatro, de la relación educativa entre Luxman y el diamante y la esmeralda, y de *la forma* de aprender que plantea el relato.

La obra de teatro se basó en el cuento *Las heroicas aventuras del diamante supremo*, que escribió el religioso escolapio Alejandro García Durán de Lara, conocido como *Padre Chinchachoma*, del que ahora en adelante nos referiremos como *Chinchachoma*. La trama, estructura, los objetivos de cada episodio, las preguntas

para el debate, y los ejercicios del gimnasio psíquico, fueron el fundamento de la obra de teatro *Papá, por favor jura*, cuyo contenido *in extenso*, y análisis en relación al alcoholismo familiar puede verse en los anexos 16 y 17 de este trabajo. Este autor utiliza al cuento como recurso principal de su método llamado *yoización*, que significa "el inicio del proceso por el cual se *integra* la personalidad del niño de la calle que ingresa a un *hogar Providencia* (García Duran de Lara,2002). Este cuento, construido en forma de epopeya, fue concebido teniendo en cuenta la cotidianeidad de los niños huérfanos y desamparados que viven en las calles de las grandes ciudades de México, de Iberoamérica y del Mundo. Se les llamará de ahora en adelante *niños desamparados*, en lugar del nombre como son conocidos: *niños de la calle*, pues considero que estas palabras parecen más una categoría sociológica, desprovista del drama y dolor que acompaña su situación. Estos niños desamparados lo son porque aún teniendo padres, éstos los han abandonado, o han tenido que huir de sus hogares ante la vida insoportable que allí vivían, y emigrar a un lote baldío. El cuento tiene antecedentes en la vida y en la experiencia de Chinchachoma con sus hijos adoptivos, los niños desamparados que encontró en las ciudades de México y Puebla.

En uno de sus libros (García Durán de Lara,1999,p.82) se presenta ya un esbozo de este cuento:

"...(Chinchachoma a un niño huérfano) Tu eres hijo de Dios.
-¿Yo?, ¡qué va!, yo soy hijo de Satanás. Dios me está esperando cuando me muera para darme el gran garrotazo.

Una protesta, la mía: valorar a la persona. Valorar la conciencia de aquel niño. Es un proceso largo...Es parir un aborto. Es...¡tantas cosas!

Te contaré un cuento.

Una vez hubo un terremoto. De la tierra salió un diamante inmenso, del tamaño de un puño, y quedó en la superficie de la tierra. Una vaca, espantada por el terremoto, se echó a correr. Luego la vaca se detuvo y, casualmente, cagó encima del diamante. Después se fue.

A los ojos de todos, pura mierda.

Pasó una madre con su hija. Al ver aquello le dijo: "No te vayas a ensuciar". Pasó de largo. Luego llegaron dos cuates caminando, uno le dijo al otro:"Aguas con la mierda", y pasaron de largo.

Más tarde llegó un niño con un bastón, jugando; vio la caca seca de la vaca, la aventó con el palo y ¡oh asombro!, descubrió el diamante. Lo limpió, lo abrazó. ¡Era un tesoro con un valor inmenso!

La primera vez que conté el cuento, el día que me lo inventé, pregunté a los niños: -

¿Qué significa el cuento?

-Nosotros somos el diamante cagado.

-¿Y quién soy yo? -les pregunté.

-El niño que avienta la mierda.

El centro de este ser es la falsa definición de su persona, esa mentira. "Yo no valgo"..."

Se nota en este pequeño cuento, un interés didáctico en *integrar* la comprensión intelectual, la emocional, y la espiritual, como lo haría Jesucristo cuando recurría al uso de la *parábola* para enseñar al pueblo.² ¿De dónde le vino a Chinchachoma la idea de emplear al cuento como recurso de crecimiento con los niños? Pues del puro amor que sentía por ellos. Él relata que cuando vivió en la *Correccional* con ellos, en el equivalente de la Casa Hogar para Varones que se encuentra actualmente en Contreras, D.F., les contaba cuentos:

Por la noche se dormían con cuentos y cantos. Los cantos para todos, y los cuentos para el dormitorio que me tocaba aquel día.

Pasaba cada noche en un dormitorio distinto y a la mañana siguiente me cambiaba de dormitorio.

Aún hoy, cuando me han dejado entrar en la Correccional, los jóvenes de 21 años me piden: "Padrecito, cuéntenos un cuento", y ellos, los grandes y futuros criminales, de seguir así los sistemas penitenciarios, se sientan a mi lado y oyen embelesados los clásicos cuentos de la literatura infantil. (García Durán de Lara, 1992, p.84.)

Significado de algunos personajes.

Chinchachoma no lo menciona en sus obras, pero yo creo que esa imagen del *diamante*, la toma de la literatura espiritual castellana. Santa Teresa de Jesús, la gran reformadora del Carmelo en la España del siglo XVI, escribe por petición de Fray Jerónimo de la Madre de Dios, el Padre Gracían, un libro de oración para sus hijas del Carmelo. Este libro, que trata sobre la vida espiritual se llama *Las moradas del castillo interior*, y en el capítulo primero de las Moradas primeras, dice la doctora de la oración:

Estando hoy suplicando a Nuestro Señor, habláse por mí, porque yo no atinaba a cosa que decir ni cómo comenzar a cumplir esta obediencia, se me ofreció lo que ahora dire, para comenzar con algún fundamento: que es, *considerar nuestra alma como un castillo todo de diamante u muy claro cristal*, adonde hay muchos aposentos, así como en el cielo hay muchas moradas. Que si bien lo consideramos, hermanas, *no es otra cosa el alma del justo, sino un paraíso*, adonde dice Él tiene sus deleites. Pues ¿qué tal os parece que será el aposento a donde un Rey tan poderoso, tan sabio, tan limpio, tan lleno de todos los bienes se deleita? No hallo yo con que comparar *la gran hermosura de un alma* y la gran capacidad. Y verdaderamente, apenas deben llegar nuestros entendimientos, por agudos que fuesen, a comprenderla; así como no pueden llegar a considerar a Dios, pues Él mismo dice que nos crió a su imagen y semejanza. Pues si esto es, como le es, no hay para qué nos cansar en querer comprender la hermosura de

² Ortega Campos (2004) nos dice que la pregunta bíblica no es tanto un recurso literario, cuanto una llamada a la inteligencia afectiva que invita a la memoria y a la conversión del corazón. Una afirmación hecha en la biblia nos saca de la duda, pero al mismo tiempo es pregunta que inquieta nuestro pensar y nuestro sentir y nos hace comprometernos. Las preguntas bíblicas del Antiguo y del Nuevo Testamento, se dirigen al unisono al entendimiento y al corazón. Por ejemplo, *Y ustedes, ¿quien dicen que soy yo?* (Mc. 8,29).

este Castillo; porque puesto que hay la diferencia de él a Dios, que del Criador a la criatura, pues es criatura, basta decir su Majestad, que es hecha a su imagen, para que apenas podamos entender la gran divinidad y hermosura del ánima. No es pequeña lástima y confusión, que por nuestra culpa nos entendamos a nosotros mismos, ni sepamos quién somos. ¿No sería gran inorancia, hijas mías, que preguntasen a uno quién es, y no se conociese, ni supiese quien fué su padre, ni su madre, ni de qué tierra? Pues si esto sería gran bestialidad, sin comparación es mayor la que hay en nosotras, *cuándo no procuramos saber qué cosa somos*, sino que nos detenemos en estos cuerpos, así a bulto, porque lo hemos oído y porque no lo dice la fe, sabemos que tenemos almas; mas qué bienes puede haber en esta alma, u quién está dentro de esta alma, *u el gran valor de ella, pocas veces lo consideramos*, y así se tiene en tan procurar con todo cuidado conservar su hermosura. Todo se nos va en la grosería del engaste u cerca de este Castillo, que son estos cuerpos. (Teresa de Jesús, 2000).

Entonces, el diamante es *un alma muy hermosa, donde habita Dios*. Y, ¿quien es Luxman, otro de los personajes? La respuesta se encuentra en el prólogo del evangelio según San Juan: *Era la luz verdadera que, viniendo a este mundo, ilumina a todo hombre. Estaba en el mundo y por El fue hecho el mundo, pero el mundo no le conoció. Vino a los suyos, pero los suyos no le recibieron. Mas a cuantos le recibieron díoles poder de venir a ser hijos de Dios, a aquellos que creen en su nombre; que no de la sangre ni de la voluntad carnal, ni de la voluntad de varón, sino de Dios son nacidos.* (San Juan 1,9-13). Estos versículos identifican a Jesucristo como la *luz verdadera* de todo hombre, y que a los que lo reciben mediante la fe, *que creen en su nombre*, llegan a ser *hijos de Dios*. Más adelante, Jesucristo, Nuestro Señor, vuelve a repetir: *Yo soy la luz del mundo; el que me sigue no anda en tinieblas, sino que tendrá luz de vida* (San Juan 8,12). En resumen, Luxman, hombre de luz, u hombre luz, representa a Jesucristo, luz verdadera del hombre. Jesucristo le da la luz de su sabiduría y su amor eterno a Chinchachoma, quien a su vez lo da a raudales a las almas, es decir, a los diamantes que son en realidad los niños desamparados que él encuentra.

Cuando prestaba sus servicios voluntarios en la Casa Hogar para Varones, Chinchachoma pidió ser admitido allí, para hacerse *como niño*, para así estar con ellos y ayudarlos. La Directora lo admite "para ver que pasa". Aunque el no era capellán de esa institución, después de un tiempo de convivir con los niños, celebra una misa con ellos. Chinchachoma relata:

Llegó la comunión, se formaron los que iban a recibir al Cristo, y uno de los niños, que no tenía idea de nada de ello, se formó en la fila.

Un vigilante (*otro niño*), el de atenta mirada, el que encarnaba ley y disciplina, sin duda alguna el que más se preocupaba de ellos, lo agarró del brazo y lo sacó fuera diciendo:

-Tu no has hecho la primera comunión.

Yo lo mire a los ojos, lo vi llorando en su rincón, acumulando penas, una vez más de nuevo rechazado. Miré al Cristo mudo en la hostia y recordé: "Dejad que los niños..."³

Sonriente, indicando al vigilante aquél que eso era asunto mío, le dije al niño:

-Acércate, hijo mío.

Saliendo él de sombras de silencio, brillándole los ojos con sonrisa del alma que fulgía en sus labios, se me acercó.

³ Dice el evangelio de San Lucas que el pueblo le presentaba a Jesucristo niños para que los tocara, y que los discípulos los reprendían. Entonces, Jesús los llama y les dice: *Dejad que los niños vengan a mí y no se lo prohibáis, que de ellos es el reino de Dios. En verdad os digo: quien no reciba el reino de Dios como un niño, no entrará en él* (San Lucas 18,15-16).

Yo le mostré la hostia y señalando a ella con la izquierda, le dije así:
 -¿Qué es esto?
 -*El padrecito* -me contestó.
 -No, mi hijo. *Esto es Jesús. El que hace que te quiera a ti. El que hace que yo me entregue.* -Luego le pregunté -¿Tú crees eso?
 Me contestó *creyendo más en mí que en aquel trozo blanco de amor, que no entendía bien:*
 -Si lo creo -y le di al Cristo.

(García Durán de Lara, 1992, p.76)

Es preciso observar como Chinchachoma dice: *El que hace que te quiera a ti...* Luego entonces, Luxman es Jesucristo, que se sirve de Chinchachoma, su instrumento, para mostrar su amor a las almas, a los diamantes que son. Esta revelación de Dios, por el amor que experimentamos de otros, hace que conozcamos a Dios, *no a través de los sentidos, no mediante la reflexión racional, sino siendo amados, pues quien es amado, recibe al origen de ese amor, recibe a Dios* (Gómez Caffarena, 1987). De esta manera, Chinchachoma emplea una *pedagogía familiar*, en la que el niño aprende, como si estuviera en una familia, de manera *total* (holista), el lenguaje, la cultura, etc. El niño *integra* lo que siente, lo que cree, y lo que ha observado, *simultáneamente*, como acontece con el conocimiento de capacidad.

En esta anécdota de la primera comunión, esta una de las clave de la pedagogía de Chinchachoma, pedagogía que luego va a reflejar en el cuento del diamante supremo que sirvió a de base a la presente obra de Teatro. Esta anécdota hay que recibirla en su totalidad. Tiene entrelazada, tiene integrada, el nivel racional, el emocional, y el espiritual, y de estos tres canales envía un mensaje simultáneo. Por lo tanto, yo, como lector, también tengo que abrir *simultáneamente* en mí esos tres canales de *recepción*: el racional, el emocional, y el espiritual. Los tengo que abrir simultáneamente, y no uno y luego el otro. Y esta percepción simultánea me da un entendimiento nuevo. Para poderla entender, yo quiero recordar cuando hice mi primera comunión: con trajecito, y cirio, y libro, y todo lo demás. Pero, ¿y la fe? ¿qué persona digna de todo mi amor y confianza me dijo: en la hostia esta Cristo, el que me da el amor que yo te doy a tí...? Para eso está el Sacerdote, alguien dira. Si, y se le cree *racionalmente*, pero no se conoce a Dios por el Amor que recibimos de otro, y esto es harto común. Como consecuencia, si se tiene la gracia de tener una persona adulta, llámese padres, hermanos mayores, algún sacerdote o religiosa, que *a través de su amor nos revele a Dios, experimentaremos su presencia en la totalidad de nuestro ser*, como le aconteció a Teresa de Lisieux con su hermana Celina, de quien ella refiere fue su segunda madre (Teresa del Niño Jesús, 1997), de otra manera, sólo lo conoceremos en la razón, y es fácil sacarlo de allí, fácil olvidarlo más tarde en la vida. Sólo recuerdo en esa lejana edad de los 7 años, la preparación de la catequesis, las catequistas, la importancia dada al aprendizaje de las oraciones, y otras muchas cosas. Y esta educación religiosa tradicional que recibí, contrasta con la educación religiosa integradora de esta anécdota. En ella se ve que cualquier momento de la vida, *como acontece con la vida familiar*, es un momento y un espacio pedagógico, un espacio de enseñanza, no limitado al salón de la catequesis y al horario de esta. Se

ve también el conocimiento de capacidad, que integra *simultáneamente* la razón, la emoción, y el espíritu. Este acto pedagógico lo lleva a cabo alguien que se centra, en el momento preciso, en la necesidad del niño, que lo intuye, que se adapta a sus necesidades, a su deseo espontáneo y libre, y esto se lleva a cabo *dentro de una profunda relación de confianza y de amor*. Es en suma, una pedagogía *familiar*, como la que empleaba San Juan Bosco (1995), al esforzarse por estar siempre cerca de sus alumnos.⁴

Un personaje también muy importante en el cuento original es la *ignorancia*, personaje que es vencido por el conocimiento, junto con la *violencia*, que es vencida por el amor. Ambos, el conocimiento y el amor, pueden muy bien representar *al pensamiento y al sentimiento*, cuya integración representa el sentido último de la existencia para Rogers (Forbes, 2003). Esto es importante considerarlo, pues el fundamento pedagógico de la yoización, según García Durán de Lara (2002), es la *educación centrada en el alumno*, de Carl Rogers. Ya en su versión en obra de teatro, el conocimiento exhorta al diamante y a la esmeralda a orar. La noción de la ignorancia, como enemiga del diamante y la esmeralda puede muy bien haberlo tomado Chinchachoma de la clásica obra de la literatura ascética, *el combate espiritual*, del religioso teatino Lorenzo Scúpoli (2002). Esta obra, aunque compuesta en el siglo XVI, todavía se sigue leyendo en la actualidad. San Francisco de Sales, la leyó y recomendó con frecuencia, y muchas de sus enseñanzas están vertidas en su obra *introducción a la vida devota*. Pues bien, dice Scúpoli que hay dos cualidades muy útiles en el combate espiritual: *el empleo de nuestro entendimiento* y el fortalecimiento de nuestra voluntad; por su parte, existen dos grandes vicios que pervierten y hacen mucho daño al entendimiento, y son *la ignorancia* y la vana curiosidad. Para combatir a la ignorancia y sus tinieblas, dice Scúpoli, es necesario alejarlas con dos luces muy especiales. La primera de estas luces es *la oración*, el pedir frecuentemente al Espíritu Santo que nos ilumine.... Jesús decía: *pero cuando viniere Aquél, el Espíritu de Verdad, os guiará hacia la verdad completa, porque no hablará de sí mismo, sino que hablará lo que oyere y os comunicara las cosas venideras* (San Juan 16,13). El espíritu santo nos hablará muchas veces por medio de los predicadores y los superiores religiosos que Dios ha puesto para que nos guíen (Scúpoli, 2002). En el cuento de Chinchachoma, el entendimiento se transforma en el conocimiento, que tiene como enemiga a la ignorancia. En los ejercicios del gimnasio psíquico, dirigidos por el propio Luxman, se invita a los participantes a que oren a Dios, y mediante este recurso, como lo señala Scúpoli, se vence a la ignorancia.

Fundamentación pedagógica de la obra de teatro.

Chinchachoma muere antes de que su libro *Las heroicas aventuras del diamante supremo* salga a la luz. La coautora, Socorro Lozano fundamenta el cuento en el modelo de desarrollo humano de Rogers, en su *aprendizaje significativo*, y de esta

⁴ Dice el Santo, en las *memorias del oratorio*, como él, cuando era joven quería acercarse a los sacerdotes de su lugar, pero como los veía tan serios, tan ocupados, no lo hacía. Por eso, cuando él fundó el Oratorio, se esforzaba con estar con sus alumnos, al lado de ellos en los recreos, y siempre disponible. Y así lo aconsejaba a sus sacerdotes.

fundamentación vienen los objetivos de cada episodio, mismos que se recogen en la presente obra. Como hemos visto en la fundamentación pedagógica de esta investigación, el aprendizaje centrado en el alumno *guarda una semejanza familiar*, con el grupo de pedagogías holistas, pues tiene sus mismos principios, sus mismos genes. De hecho, para entender el aprendizaje significativo de Rogers, hay que remontarse a la llamada *escuela nueva* de Pestalozzi y Froebel. Junto al cuento, cada episodio ofrece la práctica de algunos ejercicios del *gimnasio psíquico*. Estas actividades, basadas en ejercicios de visualización, integran en algunos casos la oración de petición a Dios.

La historia presentada, ya en el cuento, y más en la obra de teatro, pretende construir la autoestima de los participantes, ya muy dañada por vivir en una familia alcohólica; enseñarles cómo manejar sus emociones negativas, como la culpa, el resentimiento, la violencia, entre otras, y presentarles como ideal la figura mítica del diamante y la esmeralda supremos, algo que es muy importante en el proyecto de vida adolescente. Pero sobre todo, el cambio fundamental radica en la modificación del concepto que de sí mismo tiene el alumno. Este cambio se apoya en una revelación progresiva del valor infinito que tiene todo ser humano, valor que se cimienta *en ser hijo de Dios*, que es el *sentido último de la existencia* del programa propuesto. Esta revelación se inicia cuando Luxman dice al diamante y a la esmeralda:

ESMERALDA.-*(Con mucho interés)* ¿Entonces, no somos piedras...?

DIAMANTE.- *(Con mucho interés)* ¿Cómo esta eso de que soy un diamante...?

LUXMAN.- *(Con cariño)* No, no son piedras. Ustedes *valen muchísimo, simplemente por estar vivos, por haber nacido*, y sólo les falta tener cariño, comprensión y entrenamiento para vencer a la temible gran caca. Además, si logran limpiarse toda la mierda que la gran caca les ha embarrado, dejaran de ser un diamante y una esmeralda cagados.

Y este es el valor que tiene todo ser humano, independientemente de su origen étnico, o creencias religiosas.⁵ Sin embargo, la obra de teatro considera a Dios Nuestro Señor, como el horizonte último del hombre, como el omega trascendente, como el *sentido último de la existencia*, según la pedagogía integradora. Posteriormente, en la obra de teatro, el conocimiento continua revelándoles, *que además* de su valor como personas, al invocar a Dios en la oración como Papá, *son ya sus hijos*, y en esto radica su valor infinito:

DIAMANTE.- Oye conocimiento, quiero preguntarte algo...*(mira a la esmeralda y luego otra vez al conocimiento)* En la oración que nos diste, le hablábamos a Dios como nuestro Padre, entonces, ¿nosotros somos sus hijos?

⁵ Una anécdota cuenta que en cierta ocasión le preguntaron unos periodistas chinos a la Beata Teresa de Calcuta: ¿Quién es para usted un comunista? Ella respondió: pues... *mi hermano, un hijo de Dios*.

CONOCIMIENTO.- Si, Dios es como un Padre muy, muy bueno que los quiere muchísimo... y muchísimo es poco... que los quiere como nadie los puede querer nunca.... ¿Recuerdan...? se sentían muy mal y le han pedido su ayuda, y ya ven, les ha ayudado, les ha mostrado el infinito amor que les tiene. Al recibir a Dios en su corazón, han descubierto que con su ayuda pueden mucho.⁶ Siempre ha querido ayudarlos. Ya lo ha hecho y seguirá dándoles su amor y ayuda. Recuerden: en ser hijos de Dios está su valor infinito...

ESMERALDA.- Pero, ¿cómo...? no entiendo bien... si valemos tanto... y todas las personas valen tanto..., ¿por qué nos han tratado tan mal hasta ahorita...? ¿por qué la gente sufre tanto en el mundo...?, ¿por qué hay tanta pinche transa, tanta injusticia...? Como que no se vale, ¿no? ¿Por qué lo de mi papá...? (*se pone a llorar*)...¿Por qué...?

CONOCIMIENTO.- Te sientes enojada, ¿verdad? y también triste, muy triste....pero empieza a surgir en tí también la esperanza de que las cosas cambien...(la *esmeralda dice si con la cabeza*) Miren (*dirigiéndose al diamante y a la esmeralda*), primero tienen que reconocer en si mismos todo su valor infinito y después reconocerlo en los demás. Ustedes no pueden cambiar a los demás, pero si pueden cambiarse a si mismos, y para hacerlo, como les dijo Luxman, tienen que luchar, tienen que combatir en su interior...

ESMERALDA.-(*ya mas tranquila*) Bueno, voy a pensarlo...

CONOCIMIENTO.-Fíjate orita en otra cosa: Con estas preguntas de las broncas que tú y el Diamante tienen, cómo que tratas de platicar contigo misma, pero esa forma de preguntarte a tí, a tu papá, a la gente, o inclusive a Dios, sólo produce respuestas que te hacen sentir mas mal...En lugar de preguntarte ¿por qué lo de mi papá?, mejor preguntate, ¿qué me quiere enseñar Dios y la Vida con este problema..?

DIAMANTE.- (*A la esmeralda*) Pues si, güey...yo ya vez que siempre me lo preguntaba... y no encuentras algo que te haga sentir mejor... cómo que sólo tu solito te echas mas la culpa... y de lo que se trata es de salir del problema, no de sentirte peor...

CONOCIMIENTO.-Asi es....A las preguntas cómo: ¿por qué a mí? ¿por qué ahora?, que son preguntas destructivas, nuestra mente reacciona con respuestas también destructivas, como *me lo merezco, yo tengo la culpa, sería mejor morirme*. Recuerden: Es mejor que se pregunten: ¿Qué espera mi Padre Dios de mí, en estos momentos? ¿Qué está haciendo Dios conmigo ahorita? ¿Qué me quiere enseñar Dios con estos problemas? De esta forma se darán cuenta que siempre los problemas que tenemos son oportunidades para ser mejor, para superarse... Bueno.. ya me voy. A ver si van al Deportivo mañana en la tarde, como a las cuatro, ¿vá?..

Finalmente, Luxman *les da su sabiduría*, al diamante y a la esmeralda, para que se apoyen en Dios, como sus hijos, en todo lo que hagan en la vida:⁷

⁶ Las virtudes humanas adquiridas mediante la educación, por medio de actos deliberados y a través de una perseverancia reanudada siempre en el esfuerzo, son purificadas y elevadas por la gracia divina. Con la ayuda de Dios, forjan el carácter y dan soltura en la práctica del bien. *Catecismo de la Iglesia Católica*(1992, n. 1810).

⁷ Esta sabiduría proviene de cumplir la ley de Dios .En el Deuteronomio, leemos que Moises exhorta al pueblo al cumplimiento de las leyes y mandamientos que Yavé le ha dado, pues dice: *Mirad, yo os he enseñado leyes y mandamientos, como Yavé, mi Dios, me los ha enseñado a mí, para que los pongáis por obra en la tierra en que vais a entrar para poseerla. Guardadlos y ponedlos por obra, pues en ellos está vuestra sabiduría y vuestro entendimiento a los ojos de los pueblos, que, al conocer todas estas leyes, se dirán: Sabia e inteligente es, en verdad, esta gran nación* (Deuteronomio,4,6). Pero con la Encarnación del Hijo de Dios, la antigua ley tiene su cumplimiento y perfección en sus enseñanzas y mandatos. Dice Jesucristo: *Amad a vuestros enemigos, haced el bien y prestad sin esperar nada, y será mucha vuestra recompensa, pues seréis hijos del Altísimo, porque El es bondadoso para con los ingratos y malos* (San Lucas 6,35). En este sentido, ser hijo de Dios, hijo del

Ahora, graben en su corazón estas palabras... qué no se les vayan a olvidar. Repitanlas ante sí mismos y recuérdennlas siempre:

Soy hijo(a) de Dios

Siempre trato de que haya paz en mi corazón y por eso le echo ganas para que haya congruencia en todo lo que pienso, lo que siento y lo que hago y no sea una persona falsa ni mentirosa ante Tí, Papá Dios, ante mi mismo y ante los demás. No le abro la puerta de mi corazón al odio y al resentimiento. Creo que Tú vives en el corazón de todas las personas y que las faltas y errores de los demás son también mis faltas, porque yo también las puedo cometer, y entonces no juzgo ni critico a nadie. Y trato de perdonar a los demás, como tu me perdonas. Creo que todas las personas somos tus hijos y tú nuestro Papá, nuestro creador. Trato de ver a los demás tal como son, amados por tí, y así trato también de quererlos yo.

Soy hijo(a) de Dios

Me siento una persona, que por ser tu hijo(a), Papá Dios, tengo un valor infinito y así valoro a los demás. En la mañana, cuando despierto, me siento contento(a), me siento alegre al lado de las demas personas, de los animales, de las plantas, porque tengo un nuevo día, y en la tarde me acuerdo de Tí, *tu que sabes mis secretos, pues tus ojos no son vacío y obscuridad de muerte, no se cierran, son agua limpia donde puedo verme*⁸.

Soy hijo(a) de Dios

Papá Dios, cada día trato de quererte más.Tengo muchas limitaciones, me falta tanto....pero quiero ser en mi vida siempre como un(a) estudiante, como ahorita soy y luego, aunque deje la escuela, seguir aprendiendo en todo, no nada más en lo de la escuela.Y así, aunque muchas veces me equivoque, me pueda levantar y sentirme luego mas fuerte.

Soy Hijo(a) de Dios.

Todos los días te busco y te necesito, Papá Dios, y quiero darte hoy gracias, *porque eres bueno,porque es eterna tu misericordia*⁹. Gracias por quererme, por estar siempre junto a mí, aunque luego no me de cuenta, perdóname. Eres como una presencia, llena de amor, que te acercas a mí, muy despacito, sin hacer ruido, y luego ya estas a mi lado, como cobijándome todo(a).

Transformación del cuento en obra de teatro.

El cuento se ha adaptado y transformado profundamente teniendo en cuenta las circunstancias de los alumnos, pues las causas de su baja autoestima son las interacciones con su familia.

Los principales cambios fueron:

Altísimo, significa, *amarlo con todo tu corazón, con toda tu alma, con todas tus fuerzas y con toda tu mente, y al prójimo como a tí mismo*(San Lucas 10,27):

⁸ Himno de las vísperas del II viernes. Liturgia de las horas.

⁹ Salmo 117 de la Biblia.

- *Uso del lenguaje coloquial y popular del adolescente.*
- *Representación de las vivencias de los miembros de una familia alcohólica.*
- *Inclusión de algunos ejercicios del gimnasio psíquico.*
- *Modificación del género literario original.*
- *Modificación del contenido espiritual.*
- *Inclusión de nuevos personajes.*
- *El título de la obra.*

Como se verá a continuación.

Uso del lenguaje coloquial y popular del adolescente. Este aspecto es fundamental. Se pretendió introducir el lenguaje real que emplean los adolescentes entre sí, el que escuchan en la calle, y el que escuchan en su hogar. Lo anterior con el objeto de *romper el hielo*, de lograr un contacto afectivo y una comunión real con ellos. El empleo de un registro lingüístico propio de las situaciones a reflexionar en el Taller disminuye el esfuerzo cognoscitivo y emocional para procesar los temas tratados en el Taller. En otras palabras, el uso de las palabras con las que experimentaron un evento en sus vidas, les permite identificarse más fácilmente. Basta observar a los alumnos de una secundaria oficial, a la hora de la salida, y *escuchar cómo hablan*, para darse cuenta de su realidad lingüística.

Representación de las vivencias de los miembros de una familia alcohólica. En la obra de teatro, según puede verse en el anexo 16, se incluyó información vivencial sobre las reglas implícitas de no hablar, no confiar, no sentir; los papeles familiares que se desempeñan en la escuela y en el hogar; los diversos estilos de enfrentamiento y sus sentimientos asociados; la violencia de género y la violencia intrafamiliar, entre otros. Esta información se basó en Black (2000), Powell (1994), Ramírez (2000), y en Irene *et al.*(1998). De esta manera, la obra de teatro incluye tanto *literatura didáctica*, mediante la anterior información, como *literatura imaginativa*, según se ve en el desarrollo de la trama de la obra de teatro, que presenta una resolución creativa de conflictos.¹⁰

Inclusión de algunos ejercicios del gimnasio psíquico, según se encuentran en García Durán de Lara(2002), en la obra. Otros ejercicios fueron inventados. Los ejercicios son presentados y dirigidos por el conocimiento y el amor.

Modificación del género literario original, que era el de un cuento en forma de epopeya(García Durán de Lara,2002) en una *alegoría épica dramatizada* . Este género, de acuerdo a Estebañez(1996), es un relato escenificado que incluye una interpretación intelectual y una alusión a un sentido más profundo, que es dónde

¹⁰ Véase la sección, 4.1. *La bibliorientación*, de esta investigación.

radica la enseñanza espiritual, de manejo de emociones y conflictos, y de conocimiento sobre el alcoholismo familiar. En este relato se expresa también un pensamiento por medio de una o varias imágenes o metáforas, mediante las cuales se pasa de un sentido literal a un sentido figurado o alegórico, que es el que, en definitiva, se desea transmitir. En este tipo de relato, se narran también las acciones de héroes que representan los ideales de una clase guerrera y de una sociedad que asocia a dichos héroes con sus orígenes y su destino como pueblo. Esta modalidad responde a su vez a las tres maneras fundamentales de participación del receptor de ésta forma de comunicación literaria: de identificación y simpatía con el relato, mediante la forma *lírica*; de conmoción y catátesis mediante la *representación dramática*, y de admiración ante lo narrado y la forma de contarlo, mediante la *épica*.

Modificación del contenido espiritual. El cuento en sí no tenía ningún referente a Dios, pero en los ejercicios del gimnasio psíquico sí existía este referente, en los que se oraba a Dios como un Padre. Al integrar los ejercicios en el cuento, surgió un componente espiritual que era preciso expandir. Esta expansión se dió de dos maneras: primero, ampliando el concepto de la oración a Dios como Padre. En este punto se introdujo el concepto de *hijo de Dios*, como una derivación de orar a Dios como un Padre. Este concepto ya estaba presente en la actividad cotidiana de Chinchachoma con los niños desamparados que él amaba:

-¿Por qué nos quiere, padrecito?
 -Porque ustedes son buenos, son hijos de Dios. Tú eres bueno, mi hijo.
 -Nosotros somos malos...
 (García Durán de Lara, 1992, p.229)

Para este aspecto me fundamenté en la obra *Ser hijos de Dios. Psicología del proceso hacia el padre*, del carmelita Luis Jorge González (1999). Cuando el conocimiento revela al diamante y a la esmeralda que son hijos de Dios y cuánto los ama su creador, convendría recordar aquí lo que dice San Juan de la Cruz (2000):

“...Comunicase Dios en esta interior unión al alma con tantas veras de amor, *qué no hay afición de madre que con tanta ternura acaricie a su hijo*, ni amor de hermano ni amistad de amigo que se le compare. Porque aun llega a tanto *la ternura y verdad de amor con que el inmenso Padre regala y engrandece* a esta humilde y amorosa alma. ¡Oh cosa maravillosa y digna de todo pavor y admiración!, que se sujeta a ella verdaderamente para la engrandecer, como si Él fuese su siervo y ella su señor; y está tan solícito en la regalar, como si Él fuese su esclavo y ella fuese su Dios. ¡Tan profunda es la humildad y dulzura de Dios!...” (*Cántico espiritual*, 27,1)

La parte final del episodio 12, en la que Luxman les invita a repetirse a sí mismos que son hijos de Dios, es creación personal.

En segundo lugar, se colocó a Dios como la fuerza salvadora que ayuda al hombre en su combate espiritual, siguiendo Scupoli(2002), quien a su vez se basa en San Pablo.¹¹

Esta modificación del contenido espiritual, es la que obligó a buscar una fundamentación pedagógica que *podiera contener* la espiritualidad vinculada a una religión, algo que no permite la *educación centrada en el alumno*, de Carl Rogers, que era el fundamento pedagógico del cuento original, y que se refleja en los objetivos de cada episodio. En efecto, como ya se mencionó, el *sentido último de la existencia*, siguiendo el esquema de Forbes(2003) para Rogers, es *la integración de toda la persona, incluyendo no sólo su razón, sino sobre todo sus emociones y su intuición*, pero no su parte sobrenatural, su espíritu, pues es algo en lo que éste autor no creía.

Inclusión de nuevos personajes. El primer nuevo personaje es obviamente *la esmeralda*, personaje femenino que no existía en la obra original. En los episodios que tratan sobre el machismo y la violencia masculina en el hogar, *que se vincularon al alcoholismo familiar*, se incluyen personajes nuevos, como *Carmen y Gustavo*.

El título de la obra. El título del cuento de *Chinchachoma* era *Las heroicas aventuras del diamante supremo*. Después, al transformarse en obra de teatro, se llamó *Las aventuras del diamante y la esmeralda supremos*. Finalmente, ya al conocer más las experiencias y testimonios de los alumnos, decidí ponerle el título de *Papá, por favor jura*, que es un deseo que tienen todos los hijos de padres alcohólicos.

Objetivos de la obra de teatro.

Con todas estas modificaciones, se buscó que hubiera un equilibrio entre el dominio racional, el emocional, y el espiritual. Que el aprendizaje se llevará a cabo a partir de la reflexión de la experiencia *simultánea* en esos tres niveles. Que hubiera una alfabetización racional, emocional y espiritual. En efecto, la información nueva que adquieren el diamante y la esmeralda, la adquieren a partir de la reflexión de sus experiencias, y la vinculan con sus sentimientos y con su relación con Dios. Aprenden también a reconocer y manejar sus emociones, como en un proceso de adquisición de habilidades básicas, un proceso de alfabetización. Finalmente, y esto es lo más sublime, aprenden a conocer a Dios por la experiencia, como acontece en una familia, y en este sentido es un conocimiento adquirido en interacciones informales, que se refiere a procedimientos en lugar de ideas, un *conocimiento de capacidad*, como la adquisición del lenguaje o de una cultura, por una persona. Tomemos el ejemplo de cómo el conocimiento *alfabetiza espiritualmente* al diamante y a la

¹¹ En Efecto, el Apóstol nos dice en la segunda carta a Timoteo: *He combatido el buen combate, he terminado mi carrera, he guardado la fe. Por lo demás, ya me está preparada la corona de la justicia, que me otorgará aquel día el Señor, justo Juez, y no sólo a mí, sino a todos los que aman su manifestación*(2 Timoteo,4,7-8).En este combate es necesario recurrir a Dios, *pues Dios es el que obra en vosotros el querer y el obrar, según su beneplácito* (Filipenses 2,13).

esmeralda, haciéndole que reconozcan y apelen a Dios en su vida, como lo debieron haber aprendido en sus hogares.

DIAMANTE.- ¡Nadie me quiere...! ¡soy como una piedra!

ESMERALDA.- ¡A nadie le importo...!

DIAMANTE.- ¡Todos me odian...!

ESMERALDA.- ¡ Parece que soy una piedra!

CONOCIMIENTO.- Ahora siéntense de nuevo en sus sillas y observen: cuando están hechos bolita, se hacen piedras y sienten que no valen. Cuando se hacen bolita sienten como un cuchillo clavado en el alma ¿Sienten ese cuchillo? Es la angustia que los hace estar siempre intranquilos ¿Recuerdan a Luxman y cómo estaban cuando los encontró en la puerta de su casa?

DIAMANTE .- Yo ya lo extraño.

ESMERALDA.- Yo lo quiero un buen...

DIAMANTE.- Yo también.

CONOCIMIENTO.- Luxman *los quiero mucho* y los está preparando para que recuperen su brillo y *se reconozcan a si mismos como hijos de Dios*. Ahora respiren profundamente y pongan atención a la voz de Luxman que en su corazón le dice a cada quien *te quiero mucho*. Esa voz, ese sentimiento de amor que escuchan dentro de su corazón *ES TAMBIEN LA VOZ DE DIOS*. *Sientan* su amor y su presencia. Ahora, háganle y díganle cada quien:

(les da una hoja para que la lean)

DIAMANTE Y ESMERALDA.- Papá Dios, te pido que me ayudes a arrancar este cuchillo que tengo en el alma.

CONOCIMIENTO.- Cierren los ojos, visualicen el cuchillo, tomen su empuñadura con las manos y haciendo una gran respiración, cuenten 1,2,3 y ¡jálénlo hacia afuera!. Respiren profundamente varias veces...

(el diamante y la esmeralda respiran lentamente varias veces)

CONOCIMIENTO.- Al inhalar digan: Yo soy..

DIAMANTE Y ESMERALDA.- Yo soy...

CONOCIMIENTO.- Y al exhalar, digan: Amado por Dios, amada por Dios...

DIAMANTE.- Amado por Dios...

ESMERALDA.- Amada por Dios...

CONOCIMIENTO.- Ahora, reflexionen, teniendo en cuenta este pensamiento:

Sólo por el hecho de haber nacido, *se confirma el amor que Dios tiene por mí*. A veces siento que mis papás no me quisieron, pero si no hubiera tenido este papá que tengo y esta mamá que tengo, *no habría sido quien soy*, no sería yo, por lo tanto, tengo este papá y esta mamá para que hoy pueda decir: YO SOY, *y así como soy*, como existo, mi Papá Dios me quiere infinitamente.

Ahora cierren los ojos y repitan esta oración:

Padre Dios, perdona a mis papás porque no pudieron quererme a la altura de mi grandeza; perdónalos porque no supieron reconocer todo lo que valgo.

Aquí vemos cómo los seres humanos llegan a conocer a Dios mediante las relaciones con las personas que quieren y en quien confían más, que son sus padres, inmerso esto en un proceso propio del desarrollo infantil, de descubrimiento del mundo. Ya después vendrá, en otras etapas de la vida, el descubrimiento *personal* de Dios, pero las bases, la estructura, ya está establecida, y sin esta estructura no puede haber una maduración en la fe. Y no importa si los alumnos ya sean adolescentes, sin no han sido alfabetizados espiritualmente, no pueden madurar en esa área de su vida, no pueden integrarla al resto de su ser, no pueden darle a la fe, el valor y la primacía que le corresponde en sus vidas.

Génesis de la obra de teatro.

Cada semana, durante la fase de aplicación del programa,¹² iba adaptando cada uno de los episodios, añadiéndoles información, modificando su lenguaje, e incorporándoles situaciones y giros lingüísticos propios de los adolescentes miembros de una familia alcohólica, por ejemplo, la palabra *güey*, muy común hoy en día. Recuerdo que cuando les lei el primer episodio, que todavía no tenía la estructura de una obra de teatro, sino continuaba siendo un relato, un cuento, como estaba en el original, pues en esa ocasión, cuando escucharon la palabra *güey*, *se rieron mucho*, y esto me animó a seguir usando este lenguaje coloquial, aunque fuera muy grosero, porque es el que oyen en su casa y en su grupo social, es parte de su mundo interno, y yo lo que quería, aunque no lo tenía claro entonces, era recrear su mundo por unos momentos a la hora del taller, y que las lecturas, futura obra de teatro, representaran el mundo pasado de los recuerdos, de las experiencias, de los dolores, de las cosas no comprendidas, pero también el mundo presente de su vida familiar y social actual, y el mundo futuro, muy importante en el proyecto de vida adolescente, en lo que quieren convertirse, en lo que se imaginan o sueñan que serán. Pero para esto, hay

¹² De acuerdo al sentido último de la existencia, propuesto en esta pedagogía integradora, el autor de esta obra de teatro es Dios Nuestro Señor. Fue Él quien iluminó a Chinchachoma en su trabajo, Él, quien me permitió encontrar el cuento del diamante supremo cuando más lo necesitaba, Él, quien me iluminó para adaptar y expandir los episodios con lo que ya conocía sobre el alcoholismo familiar, lo que observaba en los alumnos del taller de lectura, y con mis reflexiones y creencias. Todo esto fueron *gracias de Dios*, es decir, dones recibidos gratuitamente de Él.

que retomar el pasado, aunque duela, y colocarlo en el presente, y aceptarlo, y entonces sí, planear el futuro. Es un esfuerzo integrador, apoyado por una pedagogía integradora, y mediante una actividad de integración que es la propuesta de intervención aquí descrita.¹³

En cuanto a la parte espiritual, recuerdo que cuando integré en el cuento los ejercicios que estaban separados de éste, quedó un texto en que había partes en que se invocaba a Dios. Este punto es importante porque el programa se aplicó en una escuela secundaria oficial, donde había que respetar la laicidad.¹⁴ Pero la obra de teatro, tal como la construí, no tendría sentido sin Dios. De hecho, en los grupos de *anonimos*, en concreto en ALATEEN, que es la opción para estos alumnos, se basan en un programa de 12 pasos, en que constantemente se recurre a *un poder superior*, es decir, a Dios.

Entonces, decidí experimentar. Además, *estaba contruyendo el taller por la experiencia, como lo estaban haciendo los alumnos*. Y esto es un descubrimiento muy importante, relacionado con la pedagogía integradora: el maestro sólo puede enseñarle al alumno lo que él ya ha experimentado y conoce, de otra manera, se daría una incongruencia entre lo que el alumno aprende, y el mensaje de la actitud del maestro, que es quien se lo enseña. En este sentido, yo estaba aprendiendo por la experiencia cómo ayudarlos, y ellos, mediante la obra de teatro, estaban aprendiendo también por la experiencia. Se da pues, en esta relación educativa, una conciencia *simultánea* entre lo que maestro conoce, siente y cree, y lo que el alumno conoce, siente y cree. Un campo de conciencia muy difícil de explicar a quien no lo ha experimentado, como acontece con la experiencia espiritual, según afirma Santa Teresa al fin del capítulo primero de las Moradas Primeras:

Habéis de tener paciencia, porque no sabré dar a entender como yo tengo entendido algunas cosas interiores de oración, sino es ansí, y an plega el Señor, que atine a decir algo; *porque es bien dificultoso lo que querría daros a entender, si no hay espiriencia*; si la hay, vereis que no se puede hacer menos de tocar en lo que , plega a el Señor, no nos toque por su misericordia.(Teresa de Jesús,2000,p.9)

Este campo de conciencia no se da en la educación tradicional, en la que el alumno y el maestro sólo se vinculan en el plano racional.

En resumen, la obra de teatro se fue construyendo sesión tras sesión. En una semana representativa, el conductor, además de llevar a cabo la sesión correspondiente del taller en los diferentes grupos, en diferentes días, elaboraba el episodio correspondiente a la siguiente semana, para luego reproducir los juegos

¹³ Cuando escribía el episodio quinto, que trata sobre la violencia de género, tenía miedo de *ser demasiado grosero*, pero después que les leía el episodio, que para esas alturas ya se los entregaba con una estructura dramática, aunque sin las indicaciones escénicas, Anthony, del 2ºB", dijo en el grupo que *así, así, hablaban sus amigos*., y entonces me dí cuenta que este reflejo de la realidad, aunque sea crudo, es el que le ayuda a los adolescentes.

¹⁴ Recuerdo que en ese entonces, una persona me comentaba que la falta de práctica religiosa era común entre los jóvenes, una especie de *ateísmo práctico*, y que mejor yo suprimiera esos pasajes *de religión*, pues si no, los alumnos iban a pensar que el taller se iba a seguir dando luego en la iglesia, como si yo fuera a *adoctrinarlos*, más tratándose de una secundaria oficial. Había fundamentos racionales en esta observación, pero no podía hacerlo, si no, la obra de teatro quedaría trunca, incompleta, pues ¿ a quién van a invocar en su necesidad, a quien van a recurrir, a quien van a orar, sino a Dios?

correspondientes a los participantes. Los episodios ya elaborados eran "retocados" posteriormente, con palabras, situaciones, y diálogos. Por ejemplo, el diálogo en que el conocimiento les dice que son hijos de Dios, fue compuesto después de que los alumnos leyeron y representaron ese episodio, para que así hubiera congruencia con otros diálogos de la obra en que se invoca a Dios como Papá. Fue el mismo caso de la parte final del episodio 12, consecuencia del diálogo sobre ser hijos de Dios.¹⁵

Finalmente, es necesario mencionar que se consultaron algunas obras complementarias *para la composición de la obra de teatro*. Estas obras apoyan su estructura básica y presentan información adicional sobre el alcoholismo y la violencia familiar. Estas obras se mencionan, como notas de pie de página, en la propia obra de teatro, según se puede ver en el anexo 17.¹⁶

5.4 Fase de detección / diagnóstico.

Esta fase se lleva a cabo mediante tres actividades llevadas a cabo en tres sesiones distintas. En las primeras dos sesiones, se llevan a cabo pláticas de difusión sobre el alcoholismo y sus efectos en la familia a los alumnos del segundo grado, durante su horario de la asignatura de formación cívica y ética. Se escoge el segundo grado porque estos alumnos están ya propiamente en la adolescencia; ya se han ambientado a la escuela secundaria, muy distinta en su sistema de enseñanza, del de la escuela primaria; ya tienen su grupo de amigos, y cabría esperar, al menos por su edad, *que ya se estuviera desarrollando la etapa de operaciones formales*, según Piaget (Delval, 1995), en la que ya existe una capacidad de abstracción, que permite considerar y esperar los eventos futuros, es decir, la posibilidad de concebir un proyecto de vida. Además, si se toma a este grupo de edad, queda disponible el tercer año, para cualquier seguimiento, toda vez que ya se ha establecido el vínculo educativo y afectivo entre los alumnos y el maestro orientador, o el maestro de

¹⁵ La obra de teatro que se utilizó en el programa, no es *exactamente* la que los alumnos representaron, sino una versión más depurada y trabajada, en la que hay más congruencia y trabazón entre todas sus partes.

¹⁶ Las obras consultadas para la elaboración de la presente obra de teatro, fueron:

A.-Estructura básica:

- García Durán de Lara, Alejandro (Chinchachoma). *Las heroicas aventuras del diamante supremo. Yo soy. Manual del facilitador*. México: Editorial Pax, 2002.

B.-Información y modificaciones complementarias de carácter general:

- ALATEEN. *Esperanza para hijos de alcohólicos*. México: Central mexicana de servicios generales de los grupos familiares AL-ANON, A.C., 2001.
- Black, Claudia. *Eso no me sucederá. Hijos adultos de alcohólicos*. México: Arbol Editorial, 2000.
- Powell, Richard. *La influencia del alcoholismo familiar en el aula de la escuela secundaria. Cómo identificar y apoyar a los alumnos que viven en un hogar alcohólico*. Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias de los Estados Unidos de América, 1994.-[Trad. de Carlos Compton García Fuentes.]. Este documento se encuentra en el anexo 3 de esta investigación.
- Scupoli, Lorenzo, P. *El combate espiritual*. Bogotá, Colombia: Apostolado Bíblico Católico, 2002.

C.-Información para algunos episodios específicos

- González Castellanos, Luis Jorge. *Ser hijos de Dios. Psicología del proceso hacia el Padre*. Roma: Edizioni del Teresianum, 1999.
- Ramírez Hernández, Felipe Antonio. *Violencia masculina en el hogar*. México: Pax, 2000
- Irene Mejía, Rocío; María Guadalupe Huacuz Elías y Francisco E. Cervantes Islas. *Así somos, así cambiamos. Guía didáctica para talleres sobre masculinidad y violencia intrafamiliar en áreas rurales e indígenas*. México: Fundación Mexicana para la Planeación Familiar, 1998.

asignatura que lleve a cabo el Taller, y con la confianza que adquirieron los alumnos, cabría esperar que soliciten apoyo durante el tercer año.¹⁷

Se lleva a cabo una plática una vez a la semana con cada uno de los grupos.¹⁸ Estas pláticas de difusión, cuyo contenido se detalla en el capítulo 7 de esta investigación, tienen el fin principal de proporcionarle al alumno el contexto y los antecedentes informativos para la aplicación en la tercera sesión del *cuestionario de orientación educativa para saber si en tu casa hay problemas por el consumo de alcohol de tu papá o de alguno de tus familiares*, el cual se puede ver en el anexo 11.

Los objetivos de esta última sesión son:

- Detectar a los alumnos con un familiar alcohólico
- Conocer la disponibilidad de éstos de participar en el *Taller de lectura sobre cómo llevarte mejor con tus papás y familiares*.
- Permitir a los alumnos que deseen hacerlo, que expresen sus problemas y dificultades (alcoholismo familiar, violencia, abandono paterno, etc) por medio del dibujo de su familia y la redacción de una historia familiar.

Con estos fines, se llevan a cabo las siguientes actividades:

1.- Aplicación del *cuestionario de orientación educativa para saber si en tu casa hay problemas por el consumo de alcohol de tu papá o de alguno de tus familiares*.

2.- Los alumnos redactan además, una carta sobre lo que les gustó de las pláticas de difusión, lo que no les gustó, los temas que les gustaría que se trataran y alguna opinión personal que quisieran dar.

3.- Por último, los alumnos dibujan a su familia y escriben abajo de su dibujo los nombres de cada quien. Luego de este dibujo, escriben la historia de su familia, o lo que hicieron el fin de semana, o algo que quisieran contar de ella. Esta técnica expresiva proporciona mucha información sobre la vida familiar de los alumnos.¹⁹

¹⁷ Existe otra posibilidad. Si la obra de teatro pudiera extenderse en más episodios, o se crearán otras obras de teatro similares, podría haber un Taller de Lectura *desde el primer grado*, actividad que se continuaría hasta el tercero.

¹⁸ Tanto durante la fase piloto como durante la fase de aplicación del programa, estas pláticas se desarrollaron dentro de la materia de *Formación cívica y ética*, debido a que el tema del alcoholismo familiar puede vincularse al tema de la familia, visto dentro de esta materia. Aquí empieza ya el proceso de *sensibilización al personal docente sobre la influencia del alcoholismo familiar en la escuela*. Primero es preciso presentarle por escrito, un proyecto al director del plantel. Después, informar a los maestros durante alguna junta de proyecto escolar, sobre el programa. Posteriormente, solicitar la cooperación de los maestros que imparten la materia, para que autoricen que durante su materia se den estas pláticas. Finalmente, *informar* constantemente al personal docente de los avances del programa. El contenido durante la fase piloto se puede ver en el anexo 27 de este trabajo, y el contenido de la fase de aplicación se puede ver en la sección 7.1 *fase de detección / diagnóstico*, de la presente tesis.

¹⁹ De los resultados de la presente investigación, se pudo ver que la cantidad de escritura significativa al alcoholismo familiar era proporcional al deseo de recibir ayuda y participar en el Taller, constituyéndose por lo tanto en un predictor de éxito en el programa. En otras palabras, entre más escribieran sobre su vida y problemas familiares, más fácil sería su participación, integración y beneficio correspondiente, en el Taller de Lectura.

Al mismo tiempo que se detectan a los alumnos, es importante en esta fase, *sensibilizar* a los maestros de asignatura, especialmente a aquellos de los grupos en que se dieron las pláticas de difusión. Esto se hace repartiéndoles información sobre el tema mediante la *Guía para el maestro de secundaria sobre la influencia del alcoholismo familiar en el aula*. Esta Guía, producto de una traducción, y adaptada a la realidad mexicana, se puede ver en el anexo 3 de esta investigación. En la versión ofrecida, se adaptó el concepto de padre y/o madre alcohólico, por el de familiar alcohólico, para incluir al hermano o al abuelo alcohólico que vive en la misma unidad de vivienda familiar, pues en México, el 30% de las familias son extensas, según los datos del censo de 2000 del INEGI (2000).

5.5 Fase de aplicación

El Taller tiene 14 sesiones en su segunda fase: dos sesiones introductorias y 12 sesiones correspondientes a la obra de teatro, como se verá a continuación.

Una vez recabada la información de la fase precedente, se procede a seleccionar a los alumnos con base a si tienen un familiar alcohólico y si desean integrarse al Taller. Los criterios de preferencia para la selección, son:

- Tener al padre o madre como alcohólico activo
- Tener al padre o madre como alcohólico en recuperación.
- Haber tenido al padre o madre como alcohólico activo o en recuperación. Esta categoría cubre el caso, de que el alumno ya no viva con su padre o madre alcohólico, debido al fallecimiento, a la separación, o al divorcio de alguno de ellos.
- Tener un hermano o hermana alcohólico.
- Tener un abuelo alcohólico activo, que viva con la familia.
- Tener un tío alcohólico activo que viva con la familia.

El dibujo y la historia de familia es un elemento para predecir el interés y el deseo de participar de los alumnos, pues entre más escriban, dando información de su vida familiar, más manifiestan su deseo de ser ayudados y menos desarrollado tienen el mecanismo de la negación.

Una vez seleccionados los alumnos, se procede a organizar grupos de acuerdo al salón donde esten, y así habrá tantas sesiones del mismo Taller a la semana, como existan en la secundaria, grupos escolares del segundo grado. Después, a los alumnos seleccionados se les saca de una de sus materias, para informarles de la naturaleza del Taller, previo permiso de los maestros de asignatura, que ya estarán sensibilizados de esta actividad, pues ya se les habrá informado de ésta en alguna junta de proyecto escolar, y se les habrá repartido su *Guía de información sobre la influencia del alcoholismo familiar en el aula*.

Una vez reunidos los alumnos de un grupo específico, se les explica, en esta primera sesión introductoria, qué es el taller de lectura, porqué han sido elegidos, las actividades del Taller, su duración, el lugar de reunión, el horario para el grupo en particular, y se les dice que se les va a dar un comprobante de asistencia por cada una de las sesiones. A continuación se da un ejemplo de estos comprobantes:

POR MEDIO DE LA PRESENTE, SE HACE CONSTAR QUE EL (LA) ALUMNO(A):

DEL GRUPO _____ . MATERIA _____
 ASISTIO AL **TALLER DE LECTURA SOBRE COMO LLEVARTE MEJOR CON TUS
 PAPAS Y FAMILIARES**
 FECHA: _____
 AUTORIZÓ _____ (Se pone el nombre del
 maestro que conduce el Taller de Lectura.)

A los maestros, por su parte, se les entrega una carta a cada uno, en que se les pide su autorización para que los alumnos que se incluyen en la carta, puedan ausentarse de esta asignatura y no se les ponga falta. Esto es importante, porque de esta manera, los alumnos consideran a la actividad del Taller, como una más de sus actividades escolares.²⁰ En el anexo 29 se da un ejemplo de una carta así. Se les aplica además, el *Cuestionario de orientación educativa para saber cómo resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares*. Este cuestionario, que se puede ver en el anexo 12, evalúa los distintos estilos de enfrentamiento al alcoholismo familiar por parte de los alumnos participantes, y constituye una evaluación *cuantitativa* del programa de intervención. Esta aplicación constituye la aplicación previa a la intervención, que en la evaluación del programa se va a contrastar con una segunda aplicación posterior a la intervención, cuando finalice el Taller de Lectura.

En la segunda sesión introductoria, se les reparte a cada uno un temario del Taller de Lectura, según se puede ver en el anexo 18. El título del Taller, en la fase piloto, se llamó *Taller de lectura para alumnos de secundaria sobre las relaciones humanas en la familia: la autoestima, las reglas y los papeles familiares*. Después, este título, durante la fase de aplicación, evolucionó a *Taller de Lectura para llevarte mejor con tus papás y familiares*, como se ve en el *cuestionario de evaluación final* (anexo 13), título más centrado en los intereses de los alumnos.

Los objetivos del mencionado temario están fundamentados en las conductas escolares, derivadas de asumir un papel familiar, que exhiben los adolescentes hijos de padres alcohólicos, según señala Powell (1994). Después que se les ha repartido su temario, se les exhibe el video, doblado al español, *Viviendo con padres que beben demasiado*.

²⁰ En la práctica que se llevó a cabo en la secundaria, los maestros de asignatura inclusive dieron un punto más en su calificación final a los alumnos que concluyeron el Taller. Una conclusión de este hecho, que se ampliará en la discusión de esta investigación, es que la aplicación de este programa en la escuela secundaria implica la participación de la comunidad educativa, como son los profesores de asignatura de los alumnos participantes, el director y el subdirector, y el personal de los servicios de asistencia educativa, como son los prefectos, las orientadoras y las trabajadoras sociales.

Antes de exhibirles el video, se les reparte a cada uno de los alumnos una pregunta sobre el contenido del video, que van a tener que responder después de su exhibición, para así aumentar el interés y la participación en el debate estructurado que sigue. La lista de preguntas con sus respuestas, se puede ver en el anexo 23 de esta investigación.

Ya propiamente en la primera sesión del Taller, se les reparte a los alumnos el siguiente material:

- El primer episodio de la obra de teatro, según se puede ver en el anexo 17.
- Los *criterios para elaborar el resumen de lectura*, según se puede ver en el anexo 19.
- Un juego de copias de la parte correspondiente de la obra de Leite y Espeland(2002).²¹

Este material de lectura se les reparte a los alumnos en seis partes sucesivas de 20 páginas cada uno, una parte en cada sesión, después de entregar cada quien su resumen de lectura. Los resúmenes de lectura, junto con todo el material que producen los alumnos en el Taller, se les conserva a cada uno en un folder. Estos materiales así conservados constituyen la base para utilizar el recurso *del portafolio*, al final del Taller, cuando los alumnos evalúen sus resultados.

El libro de Leite y Espeland (2002) se incluye en el programa propuesto porque está dirigido a adolescentes hijos de padres alcohólicos. La presentación de su información es muy didáctica: en el anverso de la hoja, se presenta un poco de información sobre el alcoholismo, la personalidad del alcohólico, los efectos en la familia, especialmente en los hijos, y que pueden hacer éstos. En el reverso, se incluye un breve testimonio adolescente de la vida real, junto con un dibujo ilustrativo de acuerdo al texto. Se emplea también ésta actividad complementaria con el fin de proporcionarles a los alumnos información objetiva sobre los efectos del alcoholismo familiar proveniente de *al menos dos fuentes distintas*, y para incluir una actividad de enseñanza-aprendizaje *similar* a la que realizan en el resto de sus materias: la lectura y el resumen de un material de lectura, ya sea en clase, ya sea como tarea.

Es el mismo caso del otro material de lectura del Taller, dirigido éste sólo a las mujeres, que es la obra de Rosario Rivera (2002): *Mi padre soy yo misma. Cómo traslada una mujer la imagen del padre, presente o ausente, a su pareja*.²² En el caso de este material, se les pregunta primero a las alumnas, *quién quiere leer este libro*,

²¹ Leite, Evelyn y Pamela Espeland. *Diferente como yo. Libro para adolescentes que se preocupan por el uso de alcohol o drogas de sus padres*. México: Panorama Editorial, 2002.-119p.

²² Rivera Corrales, Rosario. *Mi padre soy yo misma. Cómo traslada una mujer la imagen del padre, presente o ausente, a su pareja*. México: Diana, 2002.-90p.
Contenido: 1.- La mujer busca, de manera inconsciente, repetir con su pareja la relación que tuvo de niña con su padre. 2.- Importancia de la contribución del padre en la formación de la autoestima de su hija. 3.- Factores que predisponen una relación funcional o disfuncional entre padre e hija. 4.- Reacciones de la esposa del padre de esa hija. 5.- Relación entre padre y madre. 6.- Cómo afecta la interrelación con el padre, la decisión de elegir al hombre importante en la vida sentimental de la hija. 7.- Cómo influye la cultura en el padre de una hija.

después se les entrega a quienes quieren leerlo todo. Dado que las alumnas han tenido una relación destructiva, en mayor o menor grado, este libro les proporciona información útil para reflexionar sobre su pasado, teniendo en cuenta su futuro.

Una vez que se les ha repartido su material²³, se procede a explicarles el contenido de su temario, los criterios para elaborar su resumen de lectura, y las actividades del propio Taller de Lectura, *todo de una manera muy similar a como acontece en el resto de sus materias*.

Ya propiamente en el desarrollo de la obra de teatro, el conductor realiza las siguientes actividades:

1.- *Lee en voz alta*, despacio, enfatizando la lectura, mientras los alumnos la siguen leyendo en silencio. Después se pasa al debate, con la ayuda de las preguntas de cada episodio.²⁴ El conductor primero lee una pregunta y espera a que alguien la conteste voluntariamente. Si la participación del grupo es baja, el conductor entonces les dice a los alumnos que les va a preguntar en orden de como están sentados. Si alguien no responde, por distracción, o porqué no sabe, el conductor le dice al grupo: *a ver, ¿quien le puede ayudar a su compañero(a)?* Esta etapa corresponde a la bibliorientación.

2.- Después se pasa a la *puesta en escena de la lectura* ya dramatizada. El conductor, que ya lleva preparados todo el vestuario y equipo teatral, les pregunta a los alumnos: *¿quién quiere ser.....?, ¿quien quiere representar al diamante?* El conductor les indica cómo deben actuar y cómo deben enfatizar el texto que van leyendo al mismo tiempo que van actuando. Ya en la práctica, algunas veces, dependiendo del episodio y del grupo de alumnos, pues cada grupo es distinto, los alumnos le cambian o le inventan cosas al episodio, haciéndolo más chistoso. El conductor debe estimular esta creatividad, pues de esta manera, la dramatización se

²³ Durante la presente investigación, estos materiales de lectura, fotocopiados, se les proporcionaron gratuitamente a los alumnos, pues todos los materiales corrían a cargo del investigador. Ya en la práctica de este programa en una secundaria, se sugiere que la escuela adquiera los materiales, y *los preste a los alumnos*, como lo hace la biblioteca escolar con sus propios materiales de lectura.

²⁴ Estas preguntas pueden basarse en la siguiente lista, de acuerdo a Swantic (1986): 1.- ¿Crees que historias como ésta le pasen en la vida real a la gente? 2.- ¿Alguna vez en tu vida has visto algo parecido? ¿De qué te acuerdas? ¿Cuándo lo viste? 3.- ¿A tí alguna vez te ha pasado algo similar? ¿Qué hiciste? 4.- ¿Qué recuerdas de los personajes de la historia? 5.- ¿Tú crees que la gente en la vida real haga las cosas que se ven en la historia? ¿Por qué? 6.- ¿Qué te parecen las personas en la historia? 7.- ¿Qué contraste en esta lectura que te ayude? 8.- ¿Te gustaría vivir con esas personas o con esa familia? 9.- ¿Te gustaría que alguno de los personajes fuera tu amigo (a)? 10.- ¿Conoces a alguien que se parezca a alguno de los personajes del libro? 11.- Si a tí te hubiera pasado algo parecido a lo que dice la lectura, ¿qué hubieras hecho? 12.- ¿Cómo te sentiste al leer la historia en la lectura? ¿Por qué? 13.- ¿Te gustaría ser como uno de los personajes del libro? ¿Por qué? 14.- ¿Alguna vez has tratado de hacer lo que hizo el personaje en la lectura? 15.- ¿Qué es lo que te gustó más de la lectura? 16.- ¿Aprendiste algo nuevo de la lectura? ¿Qué fue? 17.- ¿Te gustaría leer más sobre este tema? 18.- ¿Ofrece la lectura soluciones reales a los problemas que presenta? 19.- ¿Crees que los problemas que presenta la lectura sean similares a los problemas que tienen las personas en la vida real? 20.- ¿Cómo pueden ser resueltos esos problemas? 21.- ¿Cómo lograron los personajes de la lectura sobreponerse a sus debilidades y alcanzar sus metas? Como se vió en la aplicación del programa, estas preguntas y sus respuestas le permiten a los alumnos verbalizar algunos de sus sentimientos evocados durante la lectura. Dependiendo del grupo, algunos adolescentes van a hablar más que otros, y algunos se van a quedar callados, por lo que es importante la inclusión de otro recurso: *la composición* guiada, que permite a los alumnos, si no hablaron, expresar sus sentimientos y pensamientos, en mayor o menor medida. Y este otro recurso es muy importante, como más adelante se verá, porque debido a una de las normas tácitas de la familia alcohólica, los alumnos han aprendido que *no hay que hablar* de los problemas familiares.

convierte en un juego dramático, en la que los alumnos registran y expresan sus sentimientos.

3.- Al acabar la dramatización, los alumnos tienen que producir una *evidencia de su aprendizaje*. Esto se hace mediante dos recursos ya explicados en el capítulo 4: el *termómetro de sentimientos* y la *composición guiada*. El termómetro de sentimientos, según se ve en el anexo 9, le permite al alumno registrar y expresar por escrito sus sentimientos. La composición guiada, mediante la *hoja de opiniones sobre cada uno de los episodios de la obra de teatro*, según se ve en el anexo 8, le permite al alumno seguir expresando sus sentimientos, y también sus pensamientos, creencias, en qué se identificó, y en que le ayudó la lectura. Estos dos recursos permiten combatir las tres reglas de la familia alcohólica: *no hablar, no confiar, no sentir*. En efecto, *escribiendo*, que es una actividad escolar básica, el alumno *habla y platica consigo mismo y con el conductor*, que es quien lee estas hojas, con lo cual está *confiando en él*, y finalmente, se permite registrar y expresar *lo que siente, sus emociones*.²⁵

Una vez terminada esta actividad, se les recojen ambas formas y se les guardan en su expediente personal.²⁶

En el caso del presente programa de intervención, se consideró como criterio de inclusión, *todo lo que los alumnos habían producido durante su permanencia en el Taller*, en las siguientes categorías:

- Las diferentes hojas de opiniones sobre cada uno de los episodios de la obra de teatro.
- Las diversas formas del termómetro de sentimientos.
- Sus reportes de lectura sobre el material de lectura que se les proporcionó aparte.
- Su cuestionario de detección inicial, intitulado *Cuestionario de orientación educativa para saber si en tu casa hay problemas por el consumo de alcohol de tu papá o de alguno de tus familiares*. Junto con este cuestionario, la historia y el dibujo de su familia, pues éstos ofrecen mucha información útil sobre el alumno.

Toda esta información se les regresó a los alumnos al final del Taller, en el momento de su evaluación, para que *reflexionaran e integraran* lo aprendido, desde el inicio del Taller hasta el final.

Finalmente, se les da a los alumnos su comprobante de asistencia y se les dice que se les espera la próxima sesión.

²⁵ Ya en la fase de aplicación del Taller, hubo algunas alumnas, muy necesitadas de expresarse, que escribían sus sentimientos, o lo que les había pasado en la semana, o lo que relacionaban de su vida con un episodio específico, *al reverso* de la hoja del termómetro de sentimientos.

²⁶ Es decir, esta producción de los alumnos, vertida en sus composiciones y en sus termómetros de sentimientos, que pretendía ayudarles a romper las tres reglas de la familia alcohólica: *no hablar, no confiar, no sentir* (Black,2000), les fué acumulada a cada quien en un folder, con miras a la evaluación final del Taller.

En algunas sesiones se les proporciona material especial : Después del episodio número 6: *Cuando los monstruos atacan juntos*, que trata sobre la violencia masculina en el hogar, asociada al alcoholismo familiar, se les reparte a los alumnos, *antes* de la lectura del episodio, una hoja con una secuencia de dibujos que ilustran el ciclo de la violencia masculina en el hogar, según se ve en el anexo 20, y se les pregunta: *¿que creen que este pasando en este dibujo? ¿por qué?*. En la sesión número 7, se hace una evaluación media del Taller de Lectura, y se pide a los alumnos que contesten el *cuestionario de evaluación media del Taller de Lectura para llevarte mejor con tus papás y familiares*, según se en el anexo 10. Después del episodio 8, se les proporciona una *hoja de opiniones* especial para este episodio, según se ve en el anexo 8.

En esta sección del material de apoyo para el Taller, es necesario hablar del *vestuario y equipo para la obra*. En la fase de aplicación, se utilizó el siguiente vestuario y equipo, que puede servir de *sugerencia* para otras representaciones:

Diamante.- Túnica blanca con un diamante grande en el pecho.

Esmeralda.- Túnica verde con una esmeralda grande en el pecho.

Luxman.-Túnica blanca con un corazón rojo en el pecho.

La gran caca.- Túnica cafe, con capucha. Lleva una mascara de monstruo, y en las manos lleva uñas largas superpuestas, para semejar garras.

La ignorancia.- Túnica negra con capucha. Lleva una mascara de monstruo, con las cuencas vacias, y lleva uñas largas superpuestas, para semejar garras. Se sirve también de cadenas para atacar a sus víctimas. El largo de las cadenas, que tienen eslabones de plástico y son de color amarillo, es de dos metros.

La violencia.- Túnica negra con capucha. Lleva una mascara de monstruo, con la cara llena de sangre y cortadas, y lleva uñas largas superpuestas, para semejar garras. Se sirve también de cadenas para atacar a sus víctimas. El largo de las cadenas, que tienen eslabones de plástico y son de color amarillo, es de dos metros.

El conocimiento.- Capa amarilla, que lleva escritas las letras CONOCIMIENTO.Lleva una espada al cinto. Se sirve también del CASCO DE LA VERDAD, que les va entregar al diamante y a la esmeralda. Este casco es de color blanco, de plastico.

El amor.- Capa roja, que lleva escritas las letras AMOR. Se sirve del ESCUDO DEL AMOR, que les va a entregar al diamante y a la esmeralda. Este escudo es de cartón, con fondo plateado y lleva un corazón en el centro. Su forma esta entre un óvalo y un rectángulo, y tiene una tira por la cara interna que le permite sujetarlo.

El papá.- Lleva bigote y sombrero.

La mamá.- Lleva delantal y bolsa de mandado.²⁷

²⁷ Para la puesta en escena de una porción de la obra de teatro (los cuatro primeros capítulos) en la ceremonia escolar del 10 de mayo, una maestra del Taller de Corte y Confección, me apoyó para la hechura del vestuario, quedando como se describe

5.6 Fase de evaluación.

En la fase de evaluación se emplean dos sesiones. Hay que considerar además un tiempo complementario para las entrevistas individuales a los participantes. Esta fase de evaluación tiene tres tiempos: Una primera sesión en la que los alumnos llenan el *Cuestionario de evaluación final del Taller de Lectura para llevarte mejor con tus papás y familiares*, según se puede ver en el anexo 13, y contestan de nuevo el *Cuestionario de orientación educativa para saber cómo resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares*, según se puede ver en el anexo 12. Antes de llenar ambos cuestionarios, cada uno de los alumnos recibe su expediente, el cual contiene su *producción*, lo que ellos dicen haber aprendido, para que al consultarlo, puedan más fácilmente *sintetizar e integrar* sus avances, pues lo que les pide el *cuestionario de evaluación final*, es precisamente una integración de lo aprendido.

Este expediente personal está constituido por la siguiente información:

- El *cuestionario de orientación educativa para saber si en tu casa hay problemas por el consumo de alcohol de tu papá o de alguno de tus familiares*. Este instrumento diagnóstico les fué aplicado en la fase de detección / diagnóstico. Junto a él se encuentra la historia de la familia, junto con el dibujo correspondiente, que redactaron en la misma fase.
- El *cuestionario de orientación educativa para saber cómo resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares*, que les fue aplicado en la primera sesión introductoria.
- Los diferentes resúmenes de lectura que escribieron los alumnos.
- Las hojas de opiniones de cada uno de los episodios, junto con las formas del termómetro de sentimientos correspondientes a cada uno de ellos.
- Las hojas del *termómetro de sentimientos* que los alumnos llenan después de cada episodio.
- La evaluación media del Taller de Lectura.

en este trabajo. Se sugiere, para una aplicación continua del programa en una secundaria, que el vestuario sea propiedad de la escuela y que se les preste a los alumnos para realizar sus actividades durante el Taller de Lectura. La obra de teatro se puede montar en la ceremonia escolar del 10 de mayo (que es cuando vienen los papás), utilizando, en forma selectiva, los cuatro primeros capítulos, los capítulos del cuatro al ocho, o los cuatro últimos, en diferentes años escolares. De esta manera, la totalidad de la obra, se puede montar en un ciclo generacional de tres años.

Esta documentación permitió dos evaluaciones:

Una evaluación *externa*, realizada por el conductor del programa, con base en los dos primeros cuestionarios, que constituyeron los *indicadores* para la evaluación del programa.

Una evaluación *interna*, realizada por los propios alumnos, con base en los resúmenes de lectura, las hojas de opiniones, las hojas del termómetro de sentimientos, y la evaluación media del Taller, documentos que constituyeron la *producción* de los alumnos, acumulada en su expediente personal mediante la técnica del portafolio.

En una segunda sesión, se lleva a cabo una entrevista grupal con cada uno de los grupos. Los *objetivos* de esta entrevista grupal son:

- Permitir a los alumnos hacer una síntesis de su experiencia durante la duración del Taller.
- Que expresen su experiencia en el contexto grupal en que la vivieron.

Para lograr estos fines, se les pregunta a todos:

- ¿Cómo se sintieron en el Taller?.
- ¿En qué les sirvió?
- Lo que quieran decir....
- ¿Quién quiere hablar?

Cada grupo, correspondiente a un salón distinto es diferente, debido a la distinta cohesión y comunicación interna, y por lo tanto también la percepción grupal del cambio. Se puede usar una grabadora portátil para grabar lo que dicen. En el anexo 21, dónde están contenidas las entrevistas grupales de la aplicación del programa, se pueden ver ejemplos de la conducción de estas entrevistas.²⁸

²⁸ Es necesario que el conductor del Taller *permita* que los alumnos hablen durante la conducción de estas entrevistas grupales. Como se puede observar en la transcripción de estas entrevistas, en el anexo 21, el conductor debe limitarse a:
 1.- Darle la palabra a quien quiera hablar.
 2.- Impulsar la continuidad de la expresión de los alumnos, reflejándoles sus sentimientos, lo cual además de mandarles el mensaje de que se les está escuchando, los alienta a continuar hablando.
 3.-Aprovechar ciertos momentos en la entrevista grupal, cuando varios han expresado lo mismo, para dar un resumen grupal o síntesis que le ayude al grupo. Todo esto partiendo de lo que los alumnos *dicen*, no de lo que el conductor quiera decirles. Si el conductor del Taller quiere que los alumnos se expresen, puede decirles : *aquí está la grabadora, quien quiera puede tomarla y decir lo que quiera...* Esta técnica, como se puede ver en la transcripción de las entrevistas grupales e individuales (anexos 21 y 22) resultó útil en la presente aplicación, tal vez porque los alumnos lo ven como *un juego* de entrevistador / entrevistado, del que ven tantos ejemplos en la televisión (el reportero que le acerca la grabadora a un personaje importante o a una estrella famosa, *que toma la grabadora portátil para dar su mensaje*).

En un tercer tiempo, se entrevista individualmente a algunos de los alumnos, dejándolos que expresen lo que quieran. Esto se hace, porque existen algunas cosas personales que los alumnos no van a expresar delante de todos. Estas entrevistas individuales sirven también para que los alumnos que más se involucraron con el conductor y el programa, puedan agradecerle y despedirse de él en forma personal. En el anexo 22, se pueden ver algunos ejemplos tomados de la aplicación del programa.

Hemos visto la estructura de este programa. En el capítulo 6 veremos la aplicación piloto de esta intervención.

Capítulo 6

Aplicación piloto de la intervención.

Contenido

- 6.1 Fase de detección / diagnóstico.
- 6.2 Fase de aplicación
- 6.3 Fase de evaluación.

6.1 Fase de detección / diagnóstico.

Objetivos

Esta intervención piloto de orientación educativa buscaba conocer si un método de bibliorientación para alumnos hijos de alcohólicos, con la literatura de autoayuda disponible, pudiera ayudarlos a enfrentar mejor sus problemas familiares. Como la bibliorientación se basa en la lectura y comprensión de textos, se pretendía evaluar *las reacciones y la respuesta al método por parte de los alumnos*. Finalmente, como este taller se realiza dentro de un horario escolar, se intentaba conocer el diseño de aprendizaje, *de acuerdo al ambiente escolar de los alumnos*, con el que pudieran responder mejor.

Características de la escuela y la zona donde se realizó el programa.

La intervención piloto se llevó a cabo con alumnos del segundo grado, turno matutino, de una secundaria oficial de la delegación de Xochimilco, Distrito Federal, en el año escolar 2001-2002. Esta secundaria está ubicada en una zona semiurbana. Cuenta con servicios públicos de luz, agua, drenaje, teléfono, un cercano centro de salud, y escaso transporte público. Las casas de los alrededores son muy sencillas, sin terminados la mayoría. Existe asfaltado y pavimentado en la calle principal, donde se ubica la secundaria, no así en las calles aledañas. Cerca de la secundaria existen varios terrenos ejidales de gran extensión. Los alumnos viven en la colonia donde está la secundaria o en colonias cercanas circunvecinas. Los padres se dedican al pequeño comercio, oficios diversos, choferes, etc. El segundo grado tiene 5 grupos con un total de 254 alumnos en promedio. Cuenta con 24 profesores de asignatura, una orientadora, y una trabajadora social. Cuenta con una

sala audiovisual, biblioteca, y una sala de red escolar. Es esta última sala la que cuenta con mejores instalaciones.

Instrumentos y materiales.

Los instrumentos empleados en esta aplicación piloto fueron las versiones antecedentes de los instrumentos empleados en la fase de aplicación. Estos instrumentos fueron:

1.-El *cuestionario de educación educativa para saber si en tu casa hay problemas por el consumo de alcohol de tu papá o de tu mamá*, que se puede ver en el anexo 24.

Características: Este cuestionario es un instrumento cuyo fin es detectar a los alumnos miembros de una familia alcohólica. El criterio de detección es que el papá o la mamá sean o alcohólicos. La 1a. pregunta le pide al alumno que diga con qué miembros de su familia vive, y ésta es una pregunta que le permite al alumno ubicarse en el contexto de su situación familiar. La segunda le pregunta al alumno quién es el jefe de su familia, y ésta pregunta es un antecedente para la tercera y más importante, en la que se le pregunta si hay algún miembro de su familia, con el que vive, que tenga en la actualidad problemas por su manera de beber, y si es así, que diga quién. En caso de haber respondido afirmativamente, se le invita a responder a 18 preguntas, de la 4 a la 18, que evalúan los pensamientos, sentimientos y conductas de los hijos de alcohólicos. Estas preguntas están tomadas un cuestionario de 30 preguntas, contenido en el apéndice A, de la obra *Eso no me sucederá*, de Claudia Black (2000).¹ Las preguntas 19, 20 y 21, en las que se le pregunta al alumno si ha consumido bebidas alcohólicas y cuándo, están más bien dirigidas a los alumnos que no tienen un papá o una mamá alcohólicos. Finalmente, la pregunta 22, le pregunta al alumno si desea participar en un *Taller de lectura sobre el alcoholismo en la familia*.

2.- El *cuestionario de orientación educativa para saber cómo resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de alguno de tus padres*, como puede verse en el anexo 25.

Características: Este cuestionario consta de 43 preguntas con cinco opciones de respuesta. Las preguntas están tomadas de los diversos estilos al alcoholismo familiar que señala Natera (1998), según pueden verse en el anexo 1. El instrumento se describe en la sección 5.2 del capítulo 5.

Materiales. A los alumnos se les repartieron dos guías de apoyo para sus primeras sesiones, las cuales se pueden ver en el anexo 26. En estas guías se les presenta el

¹ Este cuestionario es en realidad el *Children of Alcoholics Screening Test (CAST)*, versión al español, que cuenta con numerosos estudios de confiabilidad y validez, constituyéndose en el principal instrumento en lengua inglesa para evaluar a los hijos adultos de padres alcohólicos.

material de lectura,² del cual se les dió una copia a los participantes, y las preguntas previas y posteriores a la lectura del material, tanto en forma individual, como grupal.

Procedimientos en la fase de detección / diagnóstico.

1.- El 5 de noviembre de 2001 presenté mi proyecto al personal docente de la escuela secundaria, durante la Reunión de Evaluación. Le entregué un ejemplar de la *Propuesta de intervención educativa* a cada uno de los participantes, según puede verse en el anexo 28, que aproximadamente en número de 30, se encontraban en ese momento. Les prometí también presentarles un informe de los avances de mi estudio en fecha posterior.

2.- Les impartí a todos los alumnos del 2º grado, en sus respectivos salones, dos pláticas sobre el alcoholismo y sus efectos en la familia, durante una hora semanal, dentro de la asignatura de *Formación Cívica y Ética*, según puede verse en el anexo 27. Durante la 3ª sesión les aplique el *Cuestionario de Orientación Educativa para saber si en tu casa hay problemas por el consumo de alcohol de tu papá o de tu mamá* (anexo 24).

3.- Las fechas de las anteriores actividades, durante el año 2001, fueron:

Grupo	1ª plática	2ª plática	Aplicación del cuestionario de detección.
2 "A"	13 de noviembre	27 de noviembre	4 de diciembre
2"B"	13 de noviembre	27 de noviembre	4 de diciembre
2"C"	15 de noviembre	22 de noviembre	29 de noviembre
2"D"	14 de noviembre	21 de noviembre	28 de noviembre
2"E"	13 de noviembre	4 de diciembre	11 de diciembre

4.- Los resultados de la aplicación del *Cuestionario de orientación educativa para saber si en tu casa hay problemas por el consumo de alcohol de tu papá o de tu mamá*, son:

² Consistió en el libro *Eso no me sucederá. Hijos adultos de alcohólicos*, de Claudia Black (2000). Este libro explica las tres reglas de la familia alcohólica: *No hablar, con confiar, no sentir*.

Grupo	Cuestionarios contestados	Cuestionarios que NO INFORMAN sobre la presencia de un padre alcohólico y que NO RESPONDIERON las preguntas 4-18	Cuestionarios que SI INFORMAN sobre la presencia de un padre alcohólico y que SI RESPONDIERON las preguntas 4-18	Cuestionarios que SI INFORMAN sobre la presencia de un padre alcohólico y que SI RESPONDIERON las preguntas 4-18
2"A"	41	16	22	3
2"B"	42	21	18	3
2"C"	42			3
2"D"	41	32	5	4
2"E"	40	19	17	4

5.- Resultados de la aplicación de los anteriores cuestionarios, mostrando la frecuencia de alumnos con padre alcohólico..

Grupo	Cuestionarios	Alumnos con padre alcohólico	Alumnos con padre alcohólico -hombres	Alumnos con padre alcohólico -mujeres
2"A"	41	3	1	2
2"B"	42	3	2	1
2"C"	42	4	3	1
2"D"	41	4	2	2
2"E"	40	4	1	3
TOTALES	206	18	9	9

Porcentaje de alumnos, turno matutino que informa sobre la existencia de un padre alcohólico: 8.7

6.- A los anteriores 18 alumnos se les aplicó, en la biblioteca escolar, el *Cuestionario de orientación educativa para saber como resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de alguno de tus padres.*³

Las actividades que se realizaron, fueron:

a) Luego de presentarme en los salones , les dije a los alumnos:

-¿Se acuerdan de mí?

-Sí, dicen ellos.

-¿Se acuerdan que vine en noviembre y diciembre a dales unas pláticas. Ahora voy a organizar los talleres de lectura.

³ La primera aplicación se efectuó el 22 de enero de 2002, a 15 alumnos (faltó el 2"B"). La 2a. aplicación fue el 23 de enero, a 3 alumnos del 2"B".

-Dicen los demas: ¡yo!, ¡yo!, ¡yo!

-Bueno, aquí ya traigo mi lista (y nombro a los 3 ó 4 de cada grupo)

b) Ya en la biblioteca escolar, les dí el siguiente mensaje:

"Ustedes han sido a quienes he elegido entre todos sus compañeros. Vamos a tener 15 sesiones, de enero a junio, con lecturas similares a las otras clases que les dí. Por favor, contéstenme el cuestionario y después voy a venir *a platicar* con con cada uno de ustedes para saber si quieren participar o no en las sesiones".

c) Ya a la hora de aplicar el cuestionario, algunos me preguntaron:

En la pregunta "le digo que ya me voy a ir de la casa" Victor me dice, "no lo he dicho, pero lo he pensado". Le respondí: apúntale arriba de la pregunta: "Lo he pensado"

"Mi papá hace ya un año que ya no toma, ¿qué contesto?" Le respondí: responde como cuando tomaba.

d) En la aplicación al 2"B" repetí este mensaje a los tres estudiantes. La aplicación fue en su propio salón de clases. Mientras les aplicaba el cuestionario llegó Elizabeth, y me dijo que como su papá ya estaba en tratamiento no le daban permiso... Le dije que después iba a hablar con ella en privado.

7.- Resultados de la aplicación del cuestionario de orientación educativa para saber si en tu casa hay problemas por el consumo de alcohol de tu papá o de tu mamá (cuestionario de detección), y del cuestionario de orientación educativa para saber como resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de alguno de tus padres (cuestionario de enfrentamiento):

Alumno	Grupo	Puntuación del cuestionario de detección (preguntas 4-18)	Puntuación del cuestionario de enfrentamiento	El alumno(a) desea participar en el taller
Marisol	2"A"	49	137	SI
Liliana	2"A"	55	118	SI
José Adrián	2"A"	27	123	SI
Concepción	2"B"	49	116	NO
Esteban	2"B"	42	92	SI
Eligio	2"B"	53	95	NO
Elizabeth M.G.	2"C"	61	157	NO
Victor	2"C"	54	138	SI

Alumno	Grupo	Puntuación del cuestionario de detección (preguntas 4-18)	Puntuación del cuestionario de enfrentamiento	El alumno(a) desea participar en el taller
Edgar	2"C"	51	95	SI
Jovanni	2"D"	65	126	SI
Blanca	2"D"	40	71	NO

Estela				
Maricela	2"D"	54	120	NO
José	2"D"	50	139	NO
Juan Carlos	2"D"	46	139	SI
Ana Alicia	2"E"	30	129	SI
Ema Linda	2"E"	61	146	SI
Filiberto	2"E"	54	151	SI
Elizabeth M	2"E"	49	185	SI

Valores para la calificación de los cuestionarios:

A.- El cuestionario de orientación educativa para saber si en tu casa hay problemas por el consumo de alcohol de tu papá o de tu mamá tiene 22 preguntas:

La pregunta 3 dice:

¿Hay alguno de ellos (de las personas con las que vives) que tu consideres tiene problemas por su manera de beber

Por consiguiente, los alumnos que indicaron que su PAPA tenía problemas, fueron seleccionados

Las preguntas 4 a 18 son representativas de las reacciones de los hijos de una familia alcohólica. Cada pregunta tiene 5 respuestas posibles y cada una de estas respuestas tiene un valor numérico que va desde 1 (no me pasa para nada) hasta 5 (me pasa todas las veces). Por consiguiente, la escala de calificación va de 14 a 70 puntos como valor máximo.

B.- El cuestionario de orientación educativa para saber como resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de alguno de tus padres tiene 43 afirmaciones que al igual que el instrumento anterior tiene 5 opciones para cada afirmación. Estas afirmaciones, que son representativas de los diferentes estilos de enfrentamiento al alcoholismo del padre por parte de los hijos (y de la familia en general) tienen en total un rango de valores de 43 hasta 215 como puntaje máximo.

Determinación del lugar y el horario para las sesiones:

Se había propuesto primeramente que fuera a la hora de la materia de *Formación Cívica y Ética*, pero la prefecta Marú me indicó que sería mas conveniente a la hora del taller, pues los alumnos tenían 3 horas a la semana en una sola sesión y faltando a la primera hora, podrian recuperarse en las dos siguientes.

8.- Entrevistas con los alumnos:

Se empezaron a llevar a cabo a partir del 24 de enero de 2002, con el objeto de:

-Informarles en forma personal a cada uno de los alumnos sobre el taller: qué se iba a leer, cuándo, dónde, en qué horario, y qué iban a hacer ellos.

-Preguntarles si deseaban participar en el taller y en caso contrario, por qué.

Durante la entrevista, se les hicieron las siguientes preguntas a todos los alumnos seleccionados:

¿Deseas participar?

¿Hay algo que me quieras añadir o comentar sobre tu cuestionario?

¿Cómo te sentiste al responderlo?

Al final de la entrevista se les avisó sobre el lugar y el horario de las sesiones:

-Salón de audiovisuales

-A las 11.15 los lunes(o miercoles)

-Una hora a la semana

Se les dijo también cómo iban a ser éstas, y que no comentaran a los demás. A continuación se exponen, por grupo, algunos datos de éstas entrevistas.

Alumnos del 2ºA”:

Los alumnos seleccionados fueron: Marisol, Liliana, y José Adrián, que no estuvo presente.

Las *reacciones* fueron varias:

-Si hubo voluntad general de participar

-No hubo comentarios

-Liliana si me dijo que se sintió mal al contestar el cuestionario.

Alumnos del 2ºB”

Los alumnos seleccionados fueron: Concepción, Esteban, y Eligio.

Concepción me dijo que no sabía si participar o no. Le pregunté si las afirmaciones del cuestionario le traían recuerdos dolorosos. Entonces se soltó a llorar y me dijo que papá había estado muy grave, hospitalizado, en octubre y le dijeron que si volvía a tomar se iba a morir, pues su hígado ya estaba muy dañado.”Hubo una vez que deliraba y no nos reconoció y decía que mi mamá quería matarlo.”, refiere. Yo le respondí, con comprensión y empatía, diciéndole que parecía que se sentía desesperada y que ya no podía más. Como me decía que se sentía indecisa, le dije que lo pensara, que esta era su oportunidad, que se diera “chance” para reflexionar sobre su vida y “hacerse fuerte” Le dije también: “Mira, lo único que te pediría sería que asistieras, te sentaras, leyeras tu material y si quieres, participas” Tenía miedo

por el dolor de los recuerdos. Le dije que al siguiente día me podría decidir, Finalmente me dijo que no.

Esteban me preguntó: ¿por qué a nosotros? Le dije que de 206 alumnos del 2º grado, había escogido a 18, porque me habían indicado que su papá tomaba. Al preguntarle como se había sentido con el cuestionario, me dijo: "inseguro".

Eligio me dijo que no quería participar porque "necesitaba ayudar en su casa". Tal vez pensaba que el taller iba a ser en la tarde. Le explique el lugar y la hora y le dije que lo pensara, que se diera la oportunidad y me mañana me decía. Finalmente me dijo que si.

Alumnos del 2º "C"

Los alumnos participantes fueron: Elizabeth, Víctor, Edgar, y Jovanni.

Elizabeth me dijo que no, pues su papá estaba "en tratamiento" y "ya había jurado". Me dijo también que sus papas estaban "queriendo divorciarse".

Víctor me decía que su papá hacía ya medio mes que había dejado de tomar, pero "nos regaña, nos grita, nos pega". Se mostraba en general callado. Si aceptó participar.

Edgar me decía que el cuestionario le había traído malos recuerdos y que no deseaba hablar de ellos. Se mostraba en general cooperativo. Si acepto participar.

Jovanni añadió a las afirmaciones del cuestionario de enfrentamiento, sus propios comentarios:

Pregunta 5.- Le pido que me prometa que ya no va a tomar
"pero nunca cumple"

Pregunta 8.- Le digo que ya me voy a ir de la casa
"y dice que me va a pegar"

Pregunta 9.- Le digo tranquilamente que no me gusta que tome
"pero me regaña"

Pregunta 19.- Me pongo a llorar y le suplico que ya no lo haga
"pero el también llora"

Jovanni alcanzó los puntajes más altos en ambos cuestionarios y mediante estos comentarios muestra su necesidad de ayuda y le resultó más cómodo expresarse por escrito. Si aceptó participar.

Alumnos del 2ºD

Los alumnos fueron: Juan Carlos, Estela, Maricela, y José.

Juan Carlos se mostraba seguro, confiado. Me preguntó ¿Cuándo van a ser las sesiones?

Estela se mostraba indecisa, no sabía si participar o no. Me comentaba: “Es que mi papá toma muy poco, de vez en cuando” Decidió no participar, aunque se presentó posteriormente a la 2a. sesión, hizo como si leía y finalmente decidió no participar. Se observa en ella conducta impulsiva y ambivalente.

Maricela también me dijo: no sé, estoy indecisa. Le pregunté si tenía miedo y me respondió que no tenía miedo. Terminó diciéndome al día siguiente que no iba a participar.

José me dijo “el cuestionario habla de lo que hacemos en la casa”. Se mostraba seguro. Me dijo que si participaba (aunque me había indicado en el primer cuestionario que no deseaba participar). Posteriormente iba a dejar el grupo en la 1a. sesión.

Alumnos del 2ºE

Los alumnos seleccionados fueron: Ana Alicia, Ema Linda, Filiberto, y Elizabeth.

Todos aceptaron participar.

6.2 Fase de aplicación.*Reporte de las sesiones*

De acuerdo a los horarios de Taller, hubo dos grupos: el grupo 1 constituido por el 2ºA”, el 2ºC” y el 2ºE” y el grupo 2 constituido por el 2ºB” y el 2ºD”. Hubo pues dos grupos muy dispares, el grupo 1 de los lunes y el grupo 2 de los miercoles. El grupo 1 tenía 10 participantes mientras que el grupo 2 sólo 3, pues José se salió después de la primera sesión. A continuación se presentan los participantes de cada uno de los grupos:

Nombre	Salón	Grupo	Día de reunión
Marisol	2ºA”	1	Lunes

José Adrian	2ºA"	1	Lunes
Liliana	2ºA"	1	Lunes
Victor	2ºC"	1	Lunes
Edgar	2ºC"	1	Lunes
Jovanni	2ºC"	1	Lunes
Ana Alicia	2ºE"	1	Lunes
Ema Linda	2ºE"	1	Lunes
Elizabeth	2ºE"	1	Lunes
Esteban	2ºB"	2	Miercoles
Eligio	2ºB"	2	Miercoles
Juan Carlos	2ºD"	2	Miercoles
José	2ºD"	2	Miercoles
Blanca Estela	2ºD"	2	Miercoles

Del grupo 2, José y Blanca Estela se retiraron en la 1a. sesión. Para la realización del taller, los prefectos se mostraron muy cooperativos, en especial la Sra. Maru. A continuación se detallan las sesiones de esta fase con los dos grupos.

1. Informe de la 1a. sesión del grupo 1⁴

La sesión se llevó a cabo el 28 de enero de 2002., en la sala de audiovisuales de la secundaria. Esta sala se encuentra en el ala de la secundaria que da a la calle,

⁴ Estos informes, tanto de la fase piloto como de la fase de aplicación, fueron elaborados a partir de las notas de observación tomadas después de las sesiones. Pretendía en esta parte de mi investigación observar, describir y obtener un sentido del complejo interjuego entre la circunstancias familiares y las experiencias educativas. Por lo tanto, un método cualitativo, como es la observación participante fue el más apropiado. Mediante este método, compartía los papeles de educador e investigador y pretendía responder las preguntas de investigación planteadas al inicio. Conforme conducía las sesiones, tomaba también notas. Estas notas pueden ser divididas en tres grupos (según el método empleado por Brener, 1999): Observaciones, notas teóricas y metodológicas, y notas personales. Las notas de observación, simplemente describían lo que se estaba observando, sin interpretar los eventos observados. Las notas teóricas y metodológicas consistían en reflexiones y en el desarrollo y refinación de hipótesis explicativas de lo que se estaba observando. Finalmente, las notas personales consistían en reflexiones sobre los sentimientos surgidos en el investigador y en los temas que le interesaban del material observado, teniendo en cuenta la posible influencia de éstos en la interpretación de los eventos observados. Las notas de observación, se les llama observaciones; las notas teóricas y metodológicas, reflexiones y comentarios generales; las notas personales: preguntas que me hago a mí mismo. En la fase de aplicación, estos tres tipos de notas se fundieron en un solo texto llamado "observaciones".

junto a los talleres. Prácticamente esta en el extremo del plantel. Consiste en un pequeño auditorio compuesto por hileras de sillas fijas escalonadas, un pequeño foro y un cuarto de proyección en la parte de atrás. Al parecer se usa muy poco y tiene mucho polvo.

Cuando llegaron los alumnos, cada quién llevó una silla, de las extras que había, las subimos en el foro y nos sentamos en círculo. Les repartí un portagafete, escribieron su nombre en él y se lo pusieron. Después les pedí que se presentaran y dijeran que programa de televisión les gustaba. Después me presenté yo. Les expliqué en que iban a consistir las sesiones y comenzamos a elaborar un reglamento:

- Que no dijeran o comentaran nada fuera de la clase
- La importancia de su asistencia y participación. Acordamos que el número máximo de faltas era de 3.

Los comentarios que les hice fueron los siguientes:

- Todos se podían entender mutuamente pues todos provenían de una familia donde existía el problema del alcoholismo.
- Las participaciones eran voluntarias. A diferencia de una clase de español o de historia, en este taller su participación no tiene como fin el recibir una calificación sino dar su vivencia y testimonio a los demás. Les comenté también que era muy probable que hablaran o comentaran muy poco durante la siguiente sesión, pero que poco a poco iban a aumentar las participaciones.

Reacciones generales del grupo.

Todos se sentía nerviosos e inseguros. Marisol se envolvió las piernas con su chamarra. Nadie comentaba o decía nada. Cuando les pedí que formaran un círculo, trataban ellos de poner sus sillas de un lado, dejándome a mí del otro. José Adrian se distraía y platicaba con Ema Linda. Se ve que le cuesta trabajo integrarse al grupo. Me había comentado el maestro de español que José Adrián era repetidor.

Programa de la sesión:

- Se establece un círculo de sillas
- Presentación de los participantes. Se ponen su gafete. Cada uno dice su nombre, y su programa favorito de televisión.
- Presentación del conductor y explicación de las sesiones.

Todos asistieron.

2. Informe de la 2a. sesión del grupo 1

Se llevó a cabo el 4 de febrero de 2002

Traje cojines para que nos sentáramos en el suelo y una grabadora con música de del grupo *Maná*.

El recreo es de 10.50 a 11:10. Les dije a los alumnos que íbamos a empezar a las 11.15. Como a las 11.20 se asomaron algunos a la puerta de la sala de audiovisuales, con curiosidad. Empezaron a entrar entre 11.25 y 11.28. Aproveché para indicarles la hora límite de llegada, que debería ser a las 11.15. Se acomodaron y Víctor vino a ver el cassette de *maná* Les propuse también el tema de las faltas y acordamos que a las tres faltas los dabamos de baja.

Les repartí su material. El libro que se utilizó en ambos grupos fue *Eso no me sucederá. Hijos adultos de alcohólicos*, de Claudia Black (2000). Liliana leyó las hojas guía, según se pueden ver en el anexo 26, y después les repartió la otra lectura. En la sección de preguntas previas, les pregunté: ¿Cómo creen que se sientan los hijos o las hijas en una casa donde el papá es alcohólico? Me respondió Víctor: “Se siente uno como sin ganas de hacer nada” Prendí la grabadora y empezaron su lectura en silencio. Se veían inquietos. Edgar sacó sus papitas y les invitó a todos. Adrián dijo que mejor se paraba, porque se sentía “incomodo” y se fué a sentar a una silla, al rato lo siguió Ema Linda. Parecería que tratan de aislarse y no integrarse al grupo. El grupo tiene buena capacidad de lectura, pues pudo leer todo el material, consistente en 17 páginas. A la hora de los comentarios, Filiberto me dijo que se identificaba con el “adaptador”, Edgar con el papel de el “conciliador” “cuando sus papas discutian. Al final se llevaron sus bolsitas de basura de las papitas.

El programa de la sesión tuvo el siguiente orden:

- Repartición de guías (anexo 26).
- Comienzo de la discusión de preguntas previas
- Lectura del material
- Preguntas de reflexión personal y grupal

Las condiciones del diseño del ambiente incluían cojines en el piso, en forma rectangular; y música de *Maná*.

3. Informe de la 1a. y la 2a. sesión del grupo 2

Se llevó a cabo el 6 de febrero de 2002

El grupo 2 está constituido por los alumnos del 2ºB” y del 2ºD”.

Este es un grupo con baja capacidad de lectura y motivación.

Juan Carlos me había dicho el pasado lunes que por qué no había venido la semana pasada (me manifestaba su interés en participar). Blanca se integró después. Se sentó, se cubrió las piernas con el sueter y le presté mi libro para que leyera. Lo hojeó, leyó tantito y dijo que ya había acabado. Al final me dijo que no quería participar. Eligió se sintió “incomodo” en los cojines y se levantó, tomó una silla y se sentó fuera y alejado del grupo. Le preguntaba si ya había hecho su lectura y me decía “si, ahorita”. Le pedí que se acercara al grupo y no quiso. Sólo lo hizo al final, para la discusión. Su interés era mínimo. José también se levantó de su lugar, por “incomodidad” y se fue a sentar a otro lugar, también alejado. Al preguntarle al grupo sobre las consecuencias del alcoholismo familiar en los hijos, me respondió: “nos convertimos en lo mismo”. Al final me dijo que no podía participar “porque tenía mucha tarea”. Juan Carlos se notaba muy interesado. Me hizo un comentario: “maestro, ¿y se puede fumar...? le respondí: “no, como crees, nos sacan a todos”. Esteban permaneció callado. Al final le pregunté al grupo: ya son las 12.15, quieren que sigamos leyendo. Juan Carlos me dijo: “si, si hay tiempo, si”. Los demás rehusaron.

En general, el nivel de lectura de este grupo, en comparación con el grupo 1, fue muy bajo. En cuanto al programa, ya que no habíamos tenido sesión la semana pasada, y que eramos muy pocos (5), integré la presentación con la 1a lectura. Alcanzamos a leer de la p.17 hasta la 26. (ver guía de la 2a sesión del grupo 1).

4. Informe de la 3a. sesión grupo 1

Se llevó a cabo el 11 de febrero de 2002. En el programa se leyó el capítulo 3, hasta la p.42 (ver guía de la 3a. sesión). Se presentaron todos a excepción de Lilliana. Empezaron a llegar como a las 11.20, unos, y luego el resto. Introduje una variante: acomode SILLAS en círculo y puse en cada uno un cojín. Cada uno empezó a leer un párrafo en voz alta de la lectura “el mejor niño del mundo” y Adrián decía el estribillo del párrafo: “contrólate, no le cuentes a nadie”. A veces yo le hacía comentarios de la lectura, para adaptarla a México. De esta manera se controló el nivel de lectura, la comprensión y la atención. Al hacer cada quien su lectura, había risitas nerviosas. Marisol se bajó de la silla y se arrodilló sobre un cojín “porque no se acomodaba” Filiberto le dijo: “te perdono” y se paró. Yo también leí en mi turno y eso les dió gusto. Sólo alcanzamos a leer hasta la parte de *No hablar* del capítulo 3 del libro de lectura. Al final hicimos un resumen grupal del contenido. Empecé yo por el inicio de la narración “*el mejor niño del mundo*”, al principio del capítulo 3 y ellos continuaron. No se usó música. En esta sesión no quisieron participar y dar su

testimonio. A las 12, Marisol me dijo que si ya se podía ir y le dije que se esperara un poco más. Ana Alicia y Ema Linda me dijeron lo mismo, así que despedí al grupo a las 12.15.

Reflexiones:

- Las sillas con cojines en círculo funcionan mejor.
- Ya que los alumnos están acostumbrados a clases de 50 minutos, este es el periodo ideal de tiempo. De hecho, al escuchar el timbre de las 12, ya se muestran inquietos. Teniendo en consideración que los alumnos llegan a las 11.20 a su sesión, pasan en realidad 40 minutos en la sesión, que sería más o menos el tiempo de sus demás clases(hay que descontarle a los 50 minutos de cada clase, entre 5 y 10 minutos por el cambio de maestros)

Preguntas que me hago a mí mismo:

- ¿Les estará sirviendo?
- ¿Porqué no dan su testimonio?
- ¿Es que acaso hablo mucho?
- -Tal vez les sería de utilidad para expresarse la redacción de composiciones o de un diario que me entreguen en ciertos periodos del proceso.

5. Informe de la 3a. sesión del grupo 2

Se llevó a cabo el 13 de febrero de 2002. Se continuó con la guía número 1, de la p.23 a la 31. Juan Carlos se muestra muy interesado en participar. Cuando todavía no llegaba yo a la sala de audiovisuales, se me acercó para saludarme. Me da la impresión que está muy necesitado de ayuda. Cuando llegué al salón con él y le pedí que me ayudara a poner las sillas y los cojines. Me preguntó: ¿no trajo ahora la grabadora? y me dijo: “¿que no nos vamos a sentar en el suelo en cojines? A mi la vez pasada sólo se me durmieron las pompas dos veces” Es un muchacho muy sensible. Después le pedí que fuera a llamar a los demás que no habían llegado: Esteban y Eligio, en los que se nota más resistencia a participar. Les pedía que me hicieran un resumen de la clase pasada. Sólo Juan Carlos me dió un muy buen resumen. Comenzamos a leer por partes el capítulo 2, partir de “el responsable”. Nadie trajo sus copias. Juan Carlos lee muy bien y hasta dramatiza. Eligio lee mal y Esteban lee peor. Después de cada bloque yo les comentaba y/o preguntaba. Los comentarios que les hacía trataban de explicar algunos contenidos

culturales de la lectura, pues ésta es una traducción. Las preguntas que les hacía pretendían que ellos pusieran un ejemplo de lo que les pasaba en su vida. Les pregunté: ¿Les celebran su cumpleaños en su casa? Si, a veces, respondieron. ¿Alguna vez su papá les dió permiso de traer a sus amigos y luego les dijo que no? Juan Carlos:” Una vez le pedí permiso a mi papá para traer a mis primos por mi cumpleaños y me dijo “ haz lo que quieras” y luego cuando ya era el día, me dijo que no se acordaba de nada”

Observaciones y reflexiones:

-Juan Carlos es el más participativo. Me da la impresión de que quiere unir al grupo y que necesita mucho hablar con alguien.

-Cuando comentábamos sobre el papel de “*el responsable*” me dijo Juan Carlos: “Mi hermano así le hace, luego me manda a bañar” - Le pregunté: ¿Crees que él represente el papel de “*el responsable*” en tu casa? - Me responde: Si.

-Le pregunté a Eligio que sólo contesta con monosílabos y a Esteban, que me dijo que el se identificaba con “*el responsable*”

-Cuando comentábamos sobre este papel, del “*responsable*”, que algunos hijos de alcohólicos adoptan, les pregunté: ¿Ustedes creen que un maestro, un orientador u otro adulto podría ayudarlos?- Me respondieron: NO.⁵

-Cuando leímos sobre el papel del “*adaptador*” , Juan Carlos me dijo que se identificaba con ese papel, pues cuando hay algún problema se sale de su casa, se va con sus amigos y se adapta a todo.

-Cuando leímos sobre “*el conciliador*” , les pregunté: ¿han visto algún pleito entre sus papás? -Juan Carlos inmediatamente me contó: “mi papá había jurado y le faltaba un día, pero le entró la ambición (tal vez me quiso decir el impulso, egoísta e irrefrenable) y se puso borracho. Mi hermanita de 12 años es quien consuela a mi mamá”. Al decir esto, se le saltaron las lágrimas. Yo le acerqué un pañuelo desechable.

-Les pregunté a Esteban y Eligio y me dijeron con la cabeza que si habían visto un pleito entre sus papas. Les pregunté:

-¿Se sentían con miedo?

-Si

-¿Alguno de sus hermanos o hermanas apoya a su mamá?

-Si

-¿Hermano o hermana?

-Hermana

-Eligio dice que su hermana tiene 8 años y la de Esteban,12.

-Les comenté: Parece que el papel del “*conciliador*” lo asumen las hermanas.

-Les pregunté: ¿Alguno de sus hermanos los apoya?

-Me responde Juan Carlos: Sí, mi hermano me dice “ no te preocupes, no pasa nada”

-Pero tú sabes que sí pasa, verdad, le comenté.

⁵ Este comentario es muy importante pues tiene dos implicaciones: la primera, *lo difícil que les es a estos alumnos poder confiar en un adulto interesado en ellos*. La segunda, *lo difícil que le es a un maestro interesado en su educación integral, ganarse su confianza*.

- Después les pregunté cómo se sentían. Las respuestas fueron: “mal, tristes...”
- Le comenté a Juan Carlos: Te estás sintiendo muy mal, verdad...-Asintió con la cabeza.
- Les pregunté: ¿Les sirvió esta lectura? -Sí.
- Se veían inquietos, con ganas de terminar. Eligió miraba su reloj continuamente.
- Eran como las 11.55 cuando les comenté: Ya ven porqué José y Blanca mejor se salieron. Juan Carlos me comentó: “Sí, José luego me dijo que no iba a aguantar, desde que leyó la 1a hoja.”
- Les comenté también que así como cuando comemos pollo, el pollo se convierte en nuestro cuerpo, así también lo que oímos y vemos se transforma en nuestra mente.
- Decidí suspender al sesión a las 12.05, pidiéndoles que trajeran sus copias y gafete para siguiente clase. Les pedí que acomodaran los cojines. Al salir me despedí de mano de Juan Carlos. Creo que este gesto le ayudó.

Impresiones generales:

- Al parecer, Juan Carlos tiene muchos problemas y mucha necesidad de ayuda, de ser escuchado. Tal vez la clave sea la figura del padre, eso podría explicar que de 5 estudiantes que se retiraron 4 hayan sido mujeres. ¿Habría pasado lo mismo si el conductor del taller fuera del sexo femenino?
- Me impresiona también la depresión en general y la ansiedad que estos recuerdos les producen a los muchachos.
- Es también mas importante la calidad de la interacción que la cantidad de material leído.
- En este grupo, a diferencia del grupo del lunes, por la participación de Juan Carlos, los temas se pueden tratar mejor, pues se tocan sentimientos.
- Es necesario que el conductor *se apoye del miembro o los miembros mas participativos del grupo para así impulsar la participación de los demás.*
- Es también conveniente llevar copias extra del material en caso de que los alumnos no traigan su material.
- Otra cosa que influyó fué el número menor de participantes en el grupo, pues sólo eran tres.

6. Informe de la 4a. sesión del grupo 2

Se llevó a cabo el: 20 de febrero de 2002

Se leyó de la p.31 a la 39. del libro de lectura.

- Juan Carlos, como siempre, llega temprano y le pido que mande llamar a los otros.
- En esta ocasión sí trajeron todos sus copias.
- Les comenté(después de leer la historia de Michael): ¿Se harían amigos de Michael? ¿que le dirían?
- Juan Carlos contestó: “que se aguantara, que se hiciera hombrecito”

- Le contesté: Es lo que tu haces, verdad...
 - Eligio se sienta de lado, como viendo a otra parte. Se para inquieto y dice que quiere ir al baño.
 - Esteban permanece callado.
- Le doy permiso a Eligio de ir al baño y no regresa. Lo mando llamar y lo exhorto a que coopere. Le indiqué que debería ir al baño *antes* de la sesión, en el descanso; que debería sentarse de frente al grupo, no de lado, mirando la pared; que debería esforzarse por estarse sentado.
- A excepción de Juan Carlos, los demás se niegan a participar.

Comentarios:

- Tal vez un error haya sido la *“interpretación”* que le dirigí a Juan Carlos (*es lo que tu haces, verdad*), pues me salí del papel que debe mantener el conductor, que es tan sólo el de conducir debate y facilitar que los alumnos expresen sus sentimientos.
- Es importante poner límites claros a los estudiantes, pues parece ser, en el caso de los hombres que tener un padre alcoholico los ha privado de la guía y de los límites necesarios. En el caso de Eligio, esto traerá resultados positivos en la siguiente sesión.

7. Informe de la 4a. sesión del grupo 2

Se llevó a cabo el 25 de febrero de 2002

Se leyeron las páginas 44-46 del libro de lectura.

- En esta sesión faltaron 4 alumnos: Marisol, Lilita, José Adrián y Edgar.
- Les pregunté a los que si vinieron: ¿y los demás?
- Me respondió Jovanni: “no les interesa” (lo que implica que a ellos Si les interesaba)
- De los 6 que asistieron, sólo 2 trajeron sus copias. A los demás les repartí otros juegos.
- Les pedí que me escribieran “lo que esperaban del taller” al final de la clase. Al final ya no hubo tiempo y se los dejé de tarea. Esta tarea tenía como objetivo “que hicieran suyo el taller”. Posteriormente pensaba pedirles que me escribieran sus metas del taller, para que así de manera progresiva fueran viendo sus avances y las estrategias que habían empleado para lograrlos. Todo esto se los comenté y les dije que a cada quien le iba a abrir un folder con sus composiciones para que en este expediente pudieran ver sus avances.*

-Les explique también que íbamos a cambiar la dinámica de la clase (a las sesiones las llamo “clases”). Cada quien iba a tener un papel en la sesión:

- Un alumno iba a leer una página
- Otro alumno se iba a fijar en las nuevas palabras (palabras “raras”) y las iba a explicar
- Otro alumno iba a hacer una pregunta sobre el contenido de la página
- Otro iba a responderla
- Otro alumno iba a dar un ejemplo de su propia vida. Este testimonio tenía que estar relacionado con el contenido de la lectura y debería significar una identificación propia con lo leído y una vinculación de este material con las experiencias vividas.
- Otro alumno, por último, le iba a resumir y reflejar a su compañero(a) lo que éste(a) había expresado.

De esta manera se iba a crear un clima de escucha y respeto a los demás. Esta manera de trabajar esta basada en el *aprendizaje cooperativo* (Johnson, 1999).

-También les dije que si alguien leía mal, yo le iba a decir “¿quieres que te ayude?”. Yo voy a leer un poco y después tu continuas.

-Les pregunté ¿quien quiere leer? Como varios querían, hice un sorteo con papelitos doblados, para que así a cada quien le tocara democráticamente un papel.

-En la *1a ronda*, Jovanni se fijo en la palabra “alcohólico”. Ema Linda le tocó dar su testimonio y manifestaba con tristeza como su papá cuando estaba “ebrio” la regañaba injustamente. Le pregunté: -¿y tu mamá te defiende...? Me respondió:- No. Cuando le toco a Ana Alicia reflejarle a Ema Linda, le dijo otras cosas(señal de que no le había estado escuchando). Le pregunté a Ema Linda sí la había entendido y ella dijo que no... Yo le reflejé a Ema Linda lo que había dicho, observándole a Ana Alicia que no había puesto atención (tal vez hubiera sido mejor el haberle pedido primero a algún otro alumno del grupo que lo hiciera).

-Les pregunté a los demás: ¿también a ustedes los regañan injustamente...? Como nadie contestaba, le dije a Lizabeth: y a tí ,Lizabeth, ¿te regañan injustamente? Me contestó: No, siempre es con razón.

-En la *2a. vuelta* le tocó dar su testimonio a Lizabeth, pero ella replicó que “no se le ocurría nada” (existe una tendencia en ella a no involucrarse, pues cuando le tocó hacer una pregunta sobre el contenido, no supo decir) Victor la “ayudo” y contó su caso (Victor también es muy participativo): “Mi papá, por tomar, no da el gasto a la casa y mi mamá tiene que pedir dinero prestado. Si el regaña a mis hermanitos yo si los defiende... Le dije a mi mamá que tomara el puesto de *bibliotecaria* aquí en la escuela, pero mi papá no quiso...”

-Se percibe el dolor en Víctor al hablar. Habla en voz muy baja. También se percibe este dolor en Ema Linda y también ella habla en voz muy baja.

-Cuando Victor hablaba, Ema Linda se inclinaba con su cuerpo a oirlo, como identificandose con atención, como empezando a sentir que ella no es la única que le pasan esas cosas...

Observaciones:

En este grupo, los que empiezan a participar mas son Víctor, Ema Linda y Jovanni. Algo común a Victor, Ema Linda y Adrián es que dan su testimonio en voz muy baja, como para que nadie los oiga. Esto también les pasa a los demás, cuando han dado su testimonio. Es necesario que el conductor tenga mucha prudencia en estos primeros “intentos” por hablar, confiar y sentir. Jovanni muestra mas “logica” cuando habla, tal vez para “aislar” sus sentimientos. Hay que recordar que Jovanni es el que sacó mas altos puntajes en los dos cuestionarios.

8. Informe de la 5a. sesión del grupo 2

Se llevó a cabo el 27 de febrero del 2002.

Se leyeron las páginas 44-47 del libro de lectura.

No faltó nadie. En esta ocasión no tuve que mandar llamar a Eligio y Esteban. Curiosamente trajeron a otro compañero al taller. Le dije al otro muchacho que me disculpara pero que no podía entrar al taller. Yo interpreto esta acción como que ellos ya introyectaron el deseo de ayudarles, aunque claro, me dijeron “ es que no vamos a tener taller”.

-Les dije que me escribieran en media cuartilla sus expectativas del taller. Juan Carlos añadió: “si, lo que hemos estado sintiendo en las sesiones”.

-Dividí sus papeles y leímos de la p. 44 a la 47: 1.- Lee un fragmento,2.- Hace una pregunta y la contesta,3.- Da un ejemplo de su propia vida

Hechos sobresalientes:

-Cuando leímos la historia de Allen(p.45) hicimos un “teatrito”: Allen- Juan Carlos, Esteban- La mamá de Allen, Eligio- El papá de Allen. *Esta dramatización les gustó mucho y ayudó a relajar la tensión.*

Preguntas que hicieron:¿Por qué los hijos no confían en un padre alcohólico?

Testimonio de Eligio: “Una vez, me fui yo, mi hermana y mi mamá a Xochimilco. Mi papá se quedó tomando con unos amigos. Cuando regresé, mi papá ya estaba bien tomado.- ¿Cómo te sentiste? –Mal.

-En la página 46, cuándo vimos el caso del muchacho que le avergonzaba llevar amigos a su casa, Juan Carlos contó que: “El año pasado, había que hacer un trabajo en equipo y yo les dí cualquier pretexto para que no fueran a mi casa (y vieran a mi papá tomado) aunque me dijeron que me iban a sacar del equipo y me iban a reprobar. Cuando regresé a mi casa, pasó lo que me esperaba: mi papá estaba tomado”

-Les pregunté: ¿Y que hacen cuando su papá toma?

Juan Carlos: Le pido dinero, siento que no me importa. Me siento más seguro y protegido dentro de mi casa.

Eligio: Me pongo a ver la tele (se evade)

Esteban: Yo me estoy con él (le señalé: como si te sintieras responsable de lo que pudiera pasarle).

Observaciones:

-A todos se les dificultaba hacer una pregunta y contestarla

-Juan Carlos lleva en el recreo su mochila(¿desconfianza...?)

-Hubo un momento, después de la dramatización, que hubo un ataque general de risas, empezando por Juan Carlos.

-Les explique también como era importante que aprendieran a confiar para solicitar ayuda y recibirla después en su vida.

-Hay una tendencia mayor en el grupo a dar su testimonio.

-Eligio se tensa, se para y se distrae, aunque en esta ocasión me pidió permiso para ir al baño, antes de que comenzara la clase. Le aconseje que aprendiera a reconocer cuando se sentía “cansado” y tratara de relajarse y controlarse un poco mas.

-Esteban hace dibujitos en sus hojas y en su mano.

-Al final, Juan Carlos me dice “no quiero salir, porque ahorita me van a agarrar”

-Al final de la sesión, Juan Carlos también me pregunta:

¿Y nada mas está trabajando con los segundos?

¿Y después de que acaben las sesiones, que va a haber?

¿Y al final, vamos a acabar como un grupo de A.A. hablando de nuestros problemas?

-Le respondí que estaba trabajando con los de 2º grado porque los de 1º estaban todavía muy chicos y a ustedes los puedo seguir viendo en el 3er año. En cuanto a las sesiones, le comenté la posibilidad de que en lugar de 16 sesiones, tuviéramos 40, hasta enero del próximo año. En cuanto a la tercera pregunta, le explique lo de ALATEEN y le dije que me iba a quedar escribiendo el resumen de la sesión.(Mi sensación es que tengo que ser muy sincero con él, que necesita una guía personal).

9. Informe de la 5a. sesión del grupo 1

Se llevó a cabo el 4 de marzo de 2002

Se leyeron las páginas 44-49 del libro de lectura.

-En el patio, a la hora del recreo, antes de la sesión, Ema Linda me preguntó: ¿Si va a haber alcoholismo? También una niña, compañera de Ema Linda me preguntó:

-¿Me puedo quedar?

-¿Para qué?

-Para ver de que se trata.

-Pero, mira, no puedes quedarte porque el grupo ya tiene un mes y los demás pueden sentirse cohibidos por tu presencia. Le regalé un juego de copias y le pedí me entregará un resumen.

(Me pregunto si quieren ayudar a los demás, como yo a ellos y así invitan a los demás)

-En esta ocasión vinieron solamente Ema Linda, Adrian, Filiberto y Edgar y llegaron como a las 11.20

-No trajeron sus copias, a excepción de Edgar.

-Adrian parece muy distraído. Cuando le tocó señalar las palabras raras, decía que no había ninguna. Le señale algunas y se las expliqué

-A Edgar le dio trabajo dar su ejemplo y le dije: “bueno, después nos das tu testimonio”(primero empezó a hablar de algo impersonal, pero le dije: “dame un ejemplo de tu vida”)

-Se les dificultaba hacer la pregunta.

- A Adrián lo veía muy pensativo, y le dije:¿estás pensando en algo especial? A lo que me respondió con el siguiente testimonio:

“Se sentía mal cuando su papá se iba a tomar con sus amigos, en lugar de estar con nosotros”. También me comentó que “su hermana había estado leyendo las copias y le habían parecido *interesantes*”

-Les volví a dejar la tarea de traer por escrito sus “expectativas del taller”, que no me trajeron hoy.

A las 12:00 me dijeron que ya tenían que irse. Leímos hasta la p. 49.

Reflexiones.

Me pregunto ¿por qué habrán faltado los demás? ¿Será por falta de interés?¿Les habrá molestado algo?

-Se está perdiendo la continuidad en el grupo.

-Me equivoqué al nombrar a Filiberto y Edgar, por lo que los percibí molestos. Es importante el uso del gafete para evitar que esto suceda.

10. Informe de la 6a. sesión del grupo 1

Se llevó a cabo el 11 de marzo de 2002.

En esta sesión se vió la película: *Viviendo con padres que beben demasiado.*⁶

⁶ Este material se describe en el anexo 23.

-En esta sesión también tuve problemas con los nombres: Marisol por Liliana; Filiberto por Edgar.

-La sesión fue en la biblioteca. El primero en llegar fue Jovani, luego Liliana y Marisol y Ema Linda. Luego Edgar y Filiberto y al último Adrián.

-Les repartí a cada uno un papelito con preguntas sobre la película que íbamos a ver: *Vivir con padres que beben demasiado*

-Algunas respuestas:

Jovani: (sentimientos de los niños): tristeza

Marisol: (adultos de confianza con quien hablar): Mi abuelita, mi tía.

En general todos hablaron en voz muy baja (con pena)

11. Informe de la 6a. sesión del grupo 2

Se llevó a cabo el 13 de marzo de 2002

En esta sesión se vió la película: *Viviendo con padres que beben demasiado*.

Comentarios:

-Hoy el recreo se prolongó más, por una junta de maestros, hasta las 11.40 A.M.

-A la hora de la película, le dije a Juan Carlos que mandara llamar a los demás, a Eligio y Esteban, pero regresó diciéndome que "ya estaban en su taller y no querían salir"

-Consecuentemente la película sólo la vimos Juan Carlos y yo. Le impresionó mucho y al final me dijo llorando que se daba cuenta que él no tenía la culpa de que su papá tomara y que "ese era su problema"

-Me dio la impresión de que él quería platicar a solas conmigo y que a propósito no les avisó a los demás.

-Al final me entregó una carta personal que le había pedido antes

12. Informe de la 7a. sesión del grupo 1

Esta sesión correspondía al 18 de marzo de 2002, pero no se llevó a cabo por que no se pudo abrir la sala de audiovisuales.

Visita de un grupo de ALATEEN.- Es importante también destacar, que durante esta fase de aplicación, se solicitó a un grupo de ALATEEN cercano que acudiera a la secundaria a dar una plática de información sobre la naturaleza y los fines de ALATEEN⁷. Se dieron dos sesiones de información a todos los alumnos del segundo grado, en la sala de audiovisuales, que es una especie de pequeño auditorio, con capacidad para 100 alumnos.

Después de estas sesiones, en que los miembros adolescentes de este grupo ofrecían su testimonio, algunos alumnos se acercaron a ellos para solicitarles mayor información. Entre estos alumnos se encontraban algunos miembros del taller, como fue el caso de Victor, que lo habían abandonado, y que después de la asistencia a esta sesión de ALATEEN, me pidieron reintegrarse. Otras muchachas, como fue el caso de Esmeralda y una amiga suya, me pidieron integrarse al taller. Jovani también acudió por información para integrarse al grupo de ALATEEN cercano. Los jóvenes de su edad le dijeron que lo iban a esperar un sábado en un punto cercano. Después me enteré que *ninguno* había acudido a ese grupo de ALATEEN.⁸

6.3 Fase de evaluación

La evaluación del taller de Lectura se llevó a cabo de la siguiente manera:

<i>Grupo</i>	<i>Sesión</i>	<i>Fecha</i>
2	7a.	30 de marzo de 2002
1	8a.	8 de abril de 2002

Informe de la evaluación del grupo 2.

Actividades

-En esta ocasión faltó Juan Carlos. A Eligio y Esteban los mandé llamar por medio de la prefecta Marú. Esteban decía “no quiero ir”. Iban a regañadientes. La prefecta les decía “deben ir con gusto”

-Ya anteriormente les había pedido que me trajeran por escrito lo que les había gustado y no del taller. Como no me lo traían, les repartí un fólder con una hoja blanca adentro. Les pedí que me pusieran su nombre en el fólder y en la hoja, así

⁷ ALATEEN es el grupo de Alcohólicos Anónimos destinado a los hijos de padres alcohólicos, o que tienen un familiar, o ser querido que es o fue alcohólico, y que de alguna manera los ha afectado. Se rigen por los mismos 12 pasos de A.A. Por lo general, el grupo funciona dentro del mismo local donde lo hace A.A., junto con los grupos de ALANON (para las esposas y madres), y está compuesto por niños y adolescentes. También existen grupos de hijos adultos de padres alcohólicos.

⁸ Este hecho se vincula a la argumentación expuesta en la sección 1.3.2 del primer capítulo de esta investigación. Aunque las orientadoras y los maestros *les digan que vayan al grupo de ALATEEN de su comunidad, los alumnos no van a ir, por diversas razones*. Esta realidad resalta el imperativo de que la escuela intervenga a su favor, pues nadie más lo va a hacer.

como la fecha. A continuación les dicte algunas preguntas y les pedí que me las contestaran según se las fuera dictando.

Preguntas de evaluación:

- 1.- *Lo que espero de éste taller, es...*
- 2.- *Para lograr mis metas en este taller, creo que debo de...*
- 3.- *Lo que más me ha gustado hasta ahorita ha sido...*
- 4.- *Las cosas que no me han gustado de este taller son...*
- 5.- *Lo que me gustaría ver en este taller, sería...*
- 6.- *Hasta ahorita, lo que me ha dejado de bueno es...(lo que he aprendido)*

Respuestas a las preguntas de evaluación:

<i>Preguntas</i>	<i>Respuestas de Eligio</i>	<i>Respuestas de Esteban</i>
1.- Lo que espero de este taller, es...	Que me ayude a resolver este problema del alcoholismo	Reflexionar sobre los problemas del alcoholismo para hacerme cada vez mas fuerte.
2.-Para lograr mis metas en este taller, creo que debo de...	Venir a todas las clases y con ganas de trabajar para alcanzar una meta	Poner atención para aprender de los problemas de las personas alcoholicas
3.- Lo que más me ha gustado hasta ahorita ha sido...	Las lecturas, porque en otras familias también hay problemas de alcoholismo	Las lecturas porque en ellas reflexionamos nuestros problemas
4.- Las cosas que no me han gustado de este taller,son ...	Las obras de teatro, porque son aburridas	La obra de teatro que hicimos porque en ella me toco el peor papel.
5.- Lo que me gustaría ver en este taller, sería...	Que hubiera mas temas del alcoholismo y el tema que a mi me gustaría, sería ver una película de los problemas que causa el alcoholismo	Cómo saber si los hijos van a ser alcoholicos, hijos de alcoholicos, y de que se trata Alcoholicos Anónimos
6.- Hasta ahorita, lo que me ha dejado de bueno	Olvidar todos los problemas que me han ocurrido en esta	He aprendido a ser mas fuerte ante el alcoholismo.

es...	vida.	
-------	-------	--

-Les dije también que *en ese expediente iba a poner todo el material que ellos escribieran, como fue el caso de este cuestionario de evaluación, para que después ellos pudieran observar y evaluar sus avances.*

Informe de la evaluación del grupo 1.

- Se emplearon las mismas preguntas que con el grupo 1.
- Al venir se veían contentos y animados.
- En esta ocasión también les repartí su fólder y su hoja en blanco y también les pedí que me fueran respondiendo una preguntas de evaluación, que fueron las mismas que con el grupo 2
- Como las respuesta fueron muy similares, las presento agrupadas por pregunta:

1.- Lo que espero de éste taller, es...

Respuestas:

- Poder aprender de mis compañeros (Marisol)
- Aprender más sobre lo que es el alcoholismo (Liliana)
- Aprender las causas que causa el alcoholismo y sus consecuencias(Ema Linda)
- Poder aprender muchas cosas (Adrian)
- Que no me afecten los problemas en mi casa (Elizabeth)
- Un resultado mejor de mi problema(Edgar)
- Que no me convierta en un alcoholico (Miguel Filiberto)
- Superar esta crisis con mi papá (Ana Alicia)
- Reflexionar sobre el alcoholismo (Victor)
- A no ser un alcoholico (Jovani)

2.- Para lograr mis metas en este taller,creo que debo de...

Respuestas:

- Venir a las clases y poner atención(Marisol)
- Aprender más sobre lo que es el alcoholismo (Liliana)
- Poner atención, asistir al taller y realizar las lecturas indicadas(Emma Linda)

Poner atención a todo lo que me digan(José Adrián)
 Poner de mi parte, venir mas seguido (Elizabeth)
 Tener consideración de los problemas en mi casa (Edgar)
 Poner de mi parte(Miguel Filiberto)
 Asistir (Ana Alicia,Víctor,Jovani)

3.- Lo que más me ha gustado hasta ahorita ha sido...

Respuestas:

La película (Marisol,Liliana,Emma Linda,José Adrián, Miguel Filiberto,Jovani)
 Las lecturas(Liliana,Emma Linda,José Adrián,Elizabeth ,Ana Alicia,Víctor)
 Las lecturas que hacen los niños contando su historia (Edgar)

Observación: Curiosamente, Elizabeth, Ana Alicia y Victor no asistieron a ver la película.

4.- Las cosas que no me han gustado de este taller son...

Respuestas:

Que leemos mucho y no me gusta, aburre (Marisol)
 Todo me ha gustado, lo que pasa es no hemos puesto atención todos y casi no sabes de lo que se trata(Liliana)
 Que leemos mucho (José Adrián)
 Todo me ha gustado(Emma Linda)
 Nada(Elizabeth)
 Ninguna (Edgar)
 Las lecturas(Miguel Filiberto)
 Participar(Ana Alicia)
 Las participaciones(Víctor)
 Las lecturas(Jovani)

5.-Lo que me gustaría ver en este taller, sería...

Respuestas

Películas y no leer tanto(Marisol)
 Películas sobre alcoholismo, cuestionarios y más lecturas(Liliana)
 Ver más películas (José Adrián)

Más películas sobre alcoholismo(Emma Linda)
 Cómo solucionar mis problemas(Elizabeth)
 Una respuesta a mis problemas(Edgar)
 Como solucionar los problemas(Miguel Filiberto)
 Los tios alcoholicos(Ana Alicia)
 Películas (Victor.Jovanni)

6.- *Hasta ahorita, lo que me ha dejado de bueno es...(lo que he aprendido)*

Respuestas:

Que el alcoholismo es un problema que hace muchísimo daño a las personas que beben y he aprendido sobre mis compañeros(Marisol)
 Que no es bueno el alcohol porque nos lleva por un camino malo y las lecturas nos muestran vidas de otros compañeros (y)como han arruinado su vida y cómo se han recuperado gracias a pláticas de Alcoholicos Anónimos.(José Adrián)
 Lo que he aprendido es saber cómo se comporta un alcohólico y saber las causas que tiene el alcohol al consumirlo(Emma Linda)
 A no tomar(Elizabeth)
 A tomar con medida(nada con exceso)(Miguel Filiberto)
 Reflexionar sobre el alcoholismo(Ana Alicia)
 Saber mas cosas sobre el alcoholismo(Victor)
 Enfrentar mis problemas(Jovani)

Aplicación postest del cuestionario de enfrentamiento

Posteriormente se les volvió a aplicar a todos los alumnos, aún los que no participaron ni concluyeron, el *cuestionario de orientación educativa para saber cómo resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tus padres*. A continuación se presentan los resultados de la aplicación de este cuestionario:

Resultados de la aplicación previa y la aplicación posterior a la intervención del cuestionario de orientación educativa para saber cómo resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tus padres

Nombre	Aplicación previa	Aplicación posterior	Diferencia entre ambas.	Participó en el Taller	Concluyó el Taller.
Victor	138	175	+37	SI	NO
Elizabeth.	157	117	-40	NO	NO
Ana Alicia	129	119	-10	SI	NO
Filiberto	151	149	-2	SI	NO
Esteban	92	130	+38	SI	NO
Ema Linda	146	163	+17	SI	NO
Juan Carlos	139	143	+4	SI	SI

Liliana	118	123	+5	NO	SI
Concepción	116	87	-29	SI	NO
Marisol	137	130	-7	SI	NO
Elizabeth M.M.	185	155	-30	SI	NO
Edgar	95	117	+22	SI	NO
José Adrian.	123	103	-20	SI	NO
Blanca	71	90	+19	NO	NO
Maricela	120	99	-21	NO	NO
José.	139	144	+5	SI	NO

Nota: Faltan los datos de Eligio y Jovani, pero ninguno está ya inscrito en la secundaria. Eligio *abandono* la escuela, y Jovani si terminó el taller, pero ya no estuvo presente el día de la aplicación del cuestionario.

Análisis de los resultados

De 18 alumnos detectados con padre alcohólico, sólo 13 participaron en el taller (72%). De estos 13, sólo 3 lo terminaron (16%). Con relación a los resultados de la tabla anterior, los puntajes de diferencia entre las dos aplicaciones del *cuestionario para saber cómo resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de alguno de tus padres*, indican un *aumento* en los alumnos que participaron, y una puntuación mucho menor en los que no participaron, y que de alguna manera sirvieron como grupo control. Por ejemplo, en el caso de Concepción, tuvo una puntuación de 116 en la aplicación previa a la intervención. No asistió al taller, y en la aplicación posterior tuvo una puntuación de 87. Esto se puede explicar en el sentido de que los alumnos que participaron en el taller *se dieron cuenta más* de su situación y *la negaron menos*, en comparación con los que no asistieron. En las entrevistas posteriores a la intervención, casi todos coincidieron en afirmar que "ya comprendo mejor a mi papá". Algunos alumnos les prestaron las copias a sus hermanos, mientras que otros expresaron menos sentimientos de tensión y frustración. En el caso de Esteban, éste expresó su deseo de reintegrarse al grupo el año escolar siguiente. Tres consintieron en dar su testimonio sobre lo que les benefició el taller, el siguiente año escolar, a sus compañeros del segundo año. Lo más importante es que ya expresan más sus sentimientos y confían y hablan más.

Comentarios a la fase de la aplicación piloto de la intervención.

A continuación se presentan algunos comentarios generales con relación a la intervención piloto del año escolar 2001-2002. Con base en estos comentarios y en la reflexión sobre esta experiencia, se proponen cambios y mejoras para la intervención del año siguiente, del año escolar 2002-2003.

1.- El cuestionario de orientación educativa para saber si en tu casa hay problemas por el consumo de alcohol de tu papá o de tu mamá, fue eficaz para indicar si el alumno era miembro de una familia alcohólica. Sin embargo, es necesario modificarlo de la siguiente manera:

a) Modificar la pregunta *¿Alguno de ellos (de tus familiares con quien vives), tiene problemas por su manera de beber?*, por: *¿Hay alguno de ellos (de tus familiares con quien vives), o algún miembro de tu familia que no viva contigo, que tu consideres tiene o tuvo problemas por su manera de beber?* Lo anterior por el caso de Esmeralda, que después de que asistió a la junta de información de ALATEEN en la secundaria, me pidió participar en el Taller, aunque Liliana fue quien me dijo que ella (Esmeralda) quería participar. Esmeralda me contó que su papá tomaba cuando ella era muy chica, y su mamá le dijo (al papá de Esmeralda) que si no dejaba de tomar, se separarían y él dejó de tomar. Sin embargo, creo que ella tenía curiosidad por saber por qué una persona *toma en exceso* y por qué esos eventos familiares causan vergüenza y da pena hablar de ellos. Considero que el taller debe abrirse a todos los estudiantes de secundaria que convivan o hallan convivido con algún familiar que tenga problemas por su manera de beber, especialmente el padre o la madre.⁹

b) Es conveniente suprimir las preguntas 4 a 18 de este cuestionario de detección, pues sólo son de interés para un alumno hijo de padres alcohólicos, y no para la población en general.

2.-El cuestionario de orientación educativa para saber como resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de alguno de tus padres, debe modificarse en su escala de respuestas. Creo que a los alumnos que respondieron este instrumento, les fue difícil recordar el valor equivalente de cada número en la hoja de preguntas, pues inclusive algunos escribieron el equivalente en palabras junto a cada columna de valores. Es conveniente, en lugar de cinco opciones de respuesta, colocar sólo tres opciones, *después de cada pregunta*:

3.-SIEMPRE ME PASA

2.-ME PASA ALGUNAS VECES

1.-NUNCA ME PASA.

3.-Un problema muy importante radica en los *materiales de lectura*. Los textos empleados en la presente aplicación piloto, y que corresponden a la modalidad de *literatura didáctica*, provienen de una traducción del inglés. Esta traducción tiene

⁹ Al parecer, el tener un padre o una madre alcohólicos, provoca de manera más intensa el uso de la negación, que el tener cualquier otro familiar, como el tío, el abuelo, el hermano. En los Estados Unidos, los programas de intervención educativa para hijos de alcohólicos, según se refleja en la bibliografía del área (Hoggard y Christenberry,1994), se centran en una familia compuesta por el padre, la madre, y de uno a tres hijos, es decir, una familia nuclear, como puede verse en el video *viviendo con padres que beben demasiado* (anexo 23), que se les exhibió a los alumnos del taller. Según los datos del cuestionario de orientación educativa para saber si en tu casa hay problemas por el consumo de alcohol de tu papá o de tu mamá, existen muchos alumnos que conviven con un familiar alcohólico que no es el padre o la madre, y que junto con los alumnos que tienen padre alcohólico, alcanzan el 24% de la población del segundo grado, turno matutino. En otras palabras, prácticamente la cuarta parte de los alumnos viven en una familia alcohólica en mayor o menor grado. Estos datos concuerdan con las cifras que da Powell (1994) sobre la incidencia del alcoholismo familiar en los Estados Unidos. Paradójicamente, los alumnos con un familiar alcohólico distinto al de los padres, si piden y aceptan ayuda, mientras que por el contrario, los que tienen al padre o a la madre como alcohólicos, la rechazan.

algunos inconvenientes, que constituyen un impedimento a la *identificación* de los alumnos lectores con el material de lectura:

- Sintáxis muy ceñida al inglés. Tan es así, que es fácil realizar una traducción inversa del texto en español a su lengua de origen.
- Se colocan los nombres personales en inglés.
- El texto refiere situaciones escolares, familiares, y sociales propias de la cultura de los Estados Unidos.

Liliana, que militaba en un grupo de ALATEEN, me sugirió incluyera fragmentos de la literatura de ALATEEN (2001). En consecuencia, el uso de *literatura imaginativa*, como es el caso de un cuento o una obra de teatro, escrita originalmente en el español que hablan los adolescentes en México, es una opción. *Es necesario que el material de lectura refleje el mundo adolescente*, que se convierta en el espejo de la vida del alumno, para que así, los sentimientos guardados salgan a la conciencia, y se analicen a la luz de nueva información.

4.- Es preciso que la actividad sea divertida, que los alumnos no se sientan presionados y *que durante su aprendizaje participen varios canales sensoriales*. En el caso de la obra de teatro propuesta para el siguiente año escolar, la dramatización, actividad equivalente al juego de papeles, o al juego dramático de otras propuestas (DeMonnin, 1991; Nastasi y Dezolt, 1994), es una elección.

5.-La capacidad de comprensión lectora y de lectura oral de los alumnos es muy baja. Por lo que es mejor que el conductor *lea en voz alta, y los alumnos lean en silencio*.

6.-Es muy importante también que la actividad se *asemeje* al resto de sus actividades escolares, pues el uso de cojines en el suelo, y de música fue contraproducente, Por lo tanto, la actividad debe ser en un salón de clases. Se debe también desarrollar por adelantado un temario para los alumnos que deseen participar. Es preciso considerar en este punto que el papel del conductor no se parezca al de un *terapeuta*, como se revela en la conducción y análisis de esta fase piloto, sino más bien al de un *maestro*, ya como maestro orientador o de asignatura.

7.-Debe crearse una cultura escolar propicia para apoyar a estos alumnos. Esta cultura es muy importante, porque los alumnos se están saliendo de sus materias para asistir al taller, y sus maestros deben considerar que *no están perdiendo* el tiempo, sino al contrario. Esto puede hacerse *informando* a los maestros de los efectos del alcoholismo familiar en el aula. Esta es la estrategia adecuada, pues de

otra manera, los maestros pueden pensar *que no les competen los problemas familiares de los alumnos*. Esta difusión se puede hacer, entregándoles a los maestros del 2o. grado la información adecuada sobre el vínculo que existe entre el alcoholismo familiar y la conducta y rendimiento de los alumnos en el aula. Esta información, que se puede revisar en el anexo 3 (tomada del modelo de Powell, 1994) resalta también la importancia de la intervención que debe realizar el maestro de asignatura, como educador, para desarrollar una relación de confianza y fortalecer la autoestima de estos alumnos. Como dice Powell (1994), si los maestros no intervienen, *les refuerzan su conducta* a estos alumnos. Evidentemente queda fuera del alcance de esta investigación, el hecho de que los maestros intervengan en el aula,¹⁰ pero al menos *se crea una cultura favorable para la aplicación de un programa de intervención como el que se propone en esta investigación*.

8.-El nombre del taller debe cambiar de *Taller de lectura sobre el alcohol y la familia*, a *Taller de lectura para llevarte mejor con tus papás y familiares*, para así no estigmatizar a los estudiantes, y transmitirles el mensaje de que el taller es para satisfacer sus necesidades.¹¹

9.- Por la escasa participación oral de los alumnos, es mejor que se expresen *por escrito*, siguiendo la forma de composición guiada que sirvió para la evaluación final. Este es el antecedente de la *hoja de opiniones* que se vera expresada como un recurso en la siguiente aplicación del programa.

10.- *Composición de los grupos*: Es necesario diversificar la composición de los grupos, los cuales deben estar formados por los siguientes alumnos:

- Alumnos cuyos padres sean alcohólicos activos, como fue el caso de la presente aplicación piloto, *aunque no vivan con el alumno*.
- Alumnos cuyos padres sean alcohólicos en recuperación, ya sea por abstinencia voluntaria, o por militar en Alcohólicos Anónimos, *aunque no vivan con el alumno*.
- Alumnos que convivan con un familiar alcohólico, como el tío, el abuelo, o el hermano, en la misma casa.
- Otros alumnos que deseen participar en el Taller.

Con base en la experiencia de esta aplicación piloto, es necesario conformar grupos *más grandes y heterogéneos, más parecidos a un grupo escolar, con diversidad de grados de alcoholismo familiar o inclusive de alumnos que no son miembros de una familia alcohólica, pero que desean participar, tal vez por la novedad del Taller, o por la oportunidad de participar en una obra de teatro, actividad siempre atractiva en*

¹⁰ Esta intervención docente, sería tema para otra investigación, y estaría relacionada con la capacitación y actualización magisterial.

¹¹ La propia aplicación del programa, empleando como material de lectura la obra de teatro propuesta, llevó a la conclusión, como se verá más adelante, de que el nombre del Taller fuera: Taller de lectura y *teatro* para llevarte mejor con tus papás y familiares. En efecto, como se podrá ver en el capítulo 9, los alumnos, en la fase de la aplicación definitiva del programa, pensaban en su inicio que *solo iba a ver lecturas y lecturas...* Pero la propia dramatización y el teatro escolar es algo atractivo para los adolescentes, y se trata de *hacerles atractivo desde el inicio el Taller*.

una secundaria. Estos alumnos pueden promover la participación del grupo y fomentar de esta manera que todos concluyan el Taller.

Reflexiones finales.

Esta experiencia piloto revela que una aproximación cognoscitiva, basada en la lectura y el debate de material de difusión sobre el alcoholismo familiar, es decir, *literatura didáctica*, no es efectiva con este tipo de alumnos. En la familia alcohólica se emplean con frecuencia la racionalización y la negación para enfrentar los conflictos, por lo que ante una aproximación basada *principalmente en la razón*, lo que hacen los alumnos es usar sus escudos para defenderse, racionalizando, minimizando y negando el problema, como se puede ver en los comentarios a las sesiones. Sólo Jovani, Juan Carlos y Lilita terminaron el taller, y es preciso matizar por qué: Jovani se encontraba en una situación de crisis y sí deseaba solucionarla; Juan Carlos era un buen lector, pero que se aislaba mucho de sus compañeros, por lo que esta actividad basada en la lectura, le fue idónea a su personalidad; finalmente, Lilita ya militaba en un grupo de ALATEEN y era quien animaba a Ema Linda a que se quedara. Recuerdo que en la última sesión me trajo literatura de ALATEEN para que la revisara. Creo que consideraba a este taller como una extensión de sus juntas de ALATEEN. Sin embargo, pude notar en ella, el hecho de que estos grupos de *anónimos*, hacen dependientes a sus militantes, pues el año siguiente, en la aplicación definitiva del taller, la invité a integrarse y me dijo que "tenía que pedir permiso" en su casa. Lilita me sugirió que empleará *literatura vívida y real*, como las historias plasmadas en la literatura de ALATEEN. Me dijo también que los demás habían abandonado el taller "porque se habían aburrido". Y creo también porque los controlaba y presionaba para que hablaran y expresaran su testimonio. Esto es algo muy difícil para quien ha aprendido las reglas de *no hablar, no confiar, no sentir*, como señala Black(2000).

Por otra parte, aquí ya se ve que la bibliorientación, ya sea que emplee literatura didáctica o imaginativa, *pretende la integración de la totalidad de la persona*, trayendo a la conciencia de los participantes aquellos sentimientos y emociones negados, olvidados o reprimidos, para que los integren en su conciencia. Y este recurso, necesariamente debe apoyarse en una pedagogía distinta a la tradicional, que privilegia a la razón. Debe apoyarse en una pedagogía alternativa, que le de igual importancia a los pensamientos, a los sentimientos, y al sentido último de la existencia (su vinculación espiritual con un Dios personal) de los alumnos, que pretenda educar *su totalidad*, todos los aspectos de su ser. En este sentido, una pedagogía distinta a la tradicional, como puede ser la *educación centrada en la persona*, de Rogers, ampliamente conocida, o en el caso de esta intervención, la pedagogía integradora, que derivada de la pedagogía holista, es la opción adecuada.

Una consecuencia obvia de esta experiencia, es que la literatura empleada debe ser *imaginativa*, y apelar más a sus emociones y sentimientos. Si a los alumnos se les dificulta expresarse, se les puede pedir que escriban lo que opinan y sienten.

Además, el traer a la conciencia esos recuerdos dolorosos, debe ser *suavizado* con experiencias agradables. Una obra de teatro, que en el lenguaje adolescente mezcle información, situaciones de la vida real, y la propia dramatización de la obra, que siempre es algo divertido, es la opción que debe utilizarse con estos alumnos. Esta opción se pondrá a prueba en la aplicación del programa de intervención, la cual se presenta en el siguiente capítulo.

Capítulo 7

Aplicación del programa de intervención para alumnos de secundaria miembros de una familia alcohólica.

Contenido

- 7.1 Fase de detección / diagnóstico.
- 7.2 Fase de aplicación.
- 7.3 Evaluación.

En el año escolar 2002-2003, se inició la aplicación definitiva del programa de intervención alumnos de secundaria miembros de una familia alcohólica, en el escenario educativo descrito en el capítulo 6.

A continuación se describen las fases de *detección / diagnóstico, aplicación, y evaluación*.

7.1 Fase de detección / diagnóstico

En el mes de noviembre de 2002 se llevaron a cabo tres sesiones de difusión sobre el alcoholismo y sus efectos en la familia, a los alumnos del segundo grado, turno matutino, durante su clase de Formación Cívica y Ética. Las actividades de las tres sesiones fueron las siguientes:

1a. sesión: <i>El alcoholismo</i> .	
Objetivos	Actividades:
Que el alumno: -Se sensibilice acerca del fenómeno del alcoholismo a partir de la vivencia de un hecho real de alcoholismo juvenil. -Identifique las principales características del concepto de alcoholismo, sus causas y sus manifestaciones (la personalidad alcohólica).	1.- Presentación del expositor (nombre, propósito de las pláticas, número de sesiones) 2.- Repartición de material: -Juegos de tarjetas, uno con la capital de un Estado de la República y otro con el nombre del Estado. -Lectura: <i>Testimonio de un joven de A.A.</i> en: Lammoglia, Ernesto. <i>Las familias alcohólicas</i> . México: Grijalbo, 2000.- pp.119-122. 3.-Instrucciones: -Cada quien busca a su pareja (el alumno que tiene la

<p>-Conozca la existencia de grupos de ayuda mutua como Alcoholicos Anónimos, AL-ANON y ALATEEN.</p>	<p>capital de un Estado busca al Estado y viceversa). -En quince minutos cada quien lee su lectura. -Después, cada alumno responderá las siguientes preguntas: -Alumno con tarjeta de capital: ¿Cómo se sentía el joven del relato después de la borrachera? ¿Qué pensaba de los jóvenes de A.A. que fueron a la Clínica del IMSS a dar información al público? -Alumno con tarjeta de nombre de Estado:¿A dónde acudieron los papás del joven cuando él les pidió su apoyo?¿De que tenía miedo el joven al regresar con sus amigos?</p> <p>4.-Actividades de producción de los alumnos:</p> <p>-Leen el texto seleccionado en quince minutos. -Cada quien le dice las respuestas a su compañero. -Finalmente, el conductor le pregunta al grupo las respuestas.</p> <p>5.-Exposición del conductor:</p> <p>-Explicación y redacción del concepto de alcoholismo, sus causas, sus manifestaciones y los grupos de ayuda mutua que existen.</p>
2a. sesión: <i>El alcoholismo familiar.</i>	
Objetivos:	Actividades:
<p>1.-Que el alumno identifique:</p> <p>-Características del alcoholismo familiar -La violencia física, verbal y emocional, y el abuso sexual. -Que el alumno vincule al alcoholismo familiar y la violencia</p> <p>2.-Que el alumno conozca:</p> <p>-La explicación de género de la violencia familiar y de pareja. -Los papeles y las reglas en la familia alcoholica</p>	<p><i>Técnica:</i> Exposición del tema.</p> <p>Bibliografía:</p> <p>Lammoglia, Ernesto.<i>Las familias alcoholicas.</i> México:Grijalbo,2000</p> <p>_____ <i>La violencia esta en casa.</i>México:Grijalbo,2002</p> <p><i>Prevención y consumo de alcohol y drogas en el trabajador y sus familiares.</i>México: Instituto Mexicano de Psiquiatria,1998</p> <p>Ramirez Hernández,Felipe Antonio.<i>Violencia masculina en el hogar.</i> Mexico: Pax,2002</p>
3a. sesión: <i>Detección de alumnos miembros de una familia alcohólica.</i>	
Objetivos:	Actividades:
- Detectar a los alumnos con un familiar alcoholico	<p>Los alumnos:</p> <p>1.-Contestan el <i>cuestionario de orientación</i></p>

<p>-Conocer la disponibilidad de participación en el <i>Taller de lectura sobre cómo llevarte mejor con tus papás y familiares</i> de los anteriores alumnos.</p> <p>-Permitir a los alumnos que deseen hacerlo que expresen sus problemas y dificultades (alcoholismo familiar, violencia, abandono paterno, etc) por medio del dibujo de su familia y la redacción de una historia familiar.</p>	<p><i>educativa para saber si en tu casa hay problemas por el consumo de alcohol de tu papá o de alguno de tus familiares.</i></p> <p>2.- Redactan una carta sobre las pláticas. <i>Instrucciones:</i> "redacta una carta sobre lo te gustó, lo que no te gustó, que temas te gustaría que se trataran, y alguna opinión personal que quisieras dar".</p> <p>3.-Dibujan a su familia. <i>Instrucciones:</i> "Dibuja a tu familia y escribe abajo quien es cada quien. Escribe luego la historia de tu familia, o que hicieron el fin de semana o algo que quisiera contar de ella".</p>
--	---

Comentarios sobre las pláticas de difusión: Los alumnos ya identifican al conductor, pues lo han visto el año escolar pasado. Hay interés por las pláticas en los grupos. En comparación con la aplicación piloto, se puede ver que es más útil entregarles mas información mediante la exposición oral. Algunos le preguntaron al conductor sobre la violencia.

Resultados de la fase de detección / diagnóstico.

Grupo	Número de alumnos.	Número de alumnos con padre / madre alcohólico	%	Número de alumnos, hijos de padres alcohólicos que si desean participar en el Taller.	Número de alumnos, hijos de padres alcohólicos, que no desean participar en el Taller	Número de alumnos con otro familiar alcohólico	%	Número de alumnos con otro familiar alcohólico que si desean participar en el Taller.
2"A"	50	7	14	6	1	5	10	2
2"B"	48	15	30	12	3	11	22	8
2"C"	51	10	19	4	6	11	21	6
2"D"	44	9	20	5	4	8	18	5
2"E"	51	14	27	12	2	6	11	3
TOTAL	244	55	22.5	39	16	41	16.8	24

Comentarios: Estos resultados indican que aproximadamente la cuarta parte de los alumnos de un salón de clases en una escuela secundaria tienen un padre o una madre alcohólicos activos o en recuperación. Este porcentaje concuerda con las estadísticas de Powell(1994) en los Estados Unidos. En la aplicación piloto del año pasado, se obtuvo que casi el 9% de los alumnos tenían esta condición. El porcentaje obtenido en la presente aplicación se debe a que incluye tanto a los

padres alcohólicos activos como los que se encuentran en recuperación, ya sea por abstinencia voluntaria o por militar en un grupo de Alcohólicos Anónimos. Además, mediante el dibujo de familia, se pudieron detectar más casos.

Con respecto a la participación voluntaria, prácticamente 7 de cada 10 alumnos si deseaban participar, aunque después se integraron al Taller algunos de los alumnos que rehusaron al principio, como más adelante se verá.

Es importante considerar también a los alumnos con un familiar alcohólico distinto de los padres, como puede ser el abuelo, el tío, o el hermano. Si se suma el porcentaje de 16.8 bajo este rubro, con el de 22.5 % de alumnos hijos de padres alcohólicos, tenemos que casi el 40% de los alumnos de secundaria tienen un familiar cercano, viviendo con ellos, que es alcohólico. Si el familiar alcohólico es el abuelo, y éste es el jefe de familia, porque la mamá es madre soltera, entonces ese alcoholismo va a afectar mucho a los alumnos. Si el hermano es el alcohólico, esto va a producir mucha tensión familiar por su alcoholismo.

Testimonios personales de la fase de aplicación /diagnóstico.

Estos testimonios se tomaron de lo que los alumnos escribieron en la tercera sesión, ya sea mediante la carta de opiniones sobre las pláticas, ya en la historia de su familia. Por tanto, la importancia de estos recursos en la fase de detección consiste en que le permiten al alumno *expresar su necesidad de ayuda*. Los alumnos que escriben su vida personal, manifiestan su deseo de participar activamente en el Taller. Su escritura es un indicador de su futura cooperación en el Taller.

“...Lo que no me gustó fué que teníamos miedo de hablar sobre el alcoholismo por miedo de que se burlaran de nosotros...”(Antonia,2”B”)

“...Me gustó la plática que nos dió porque me sirvió para saber sobrellevar a mi tío..”(Lorena,2”E”)

“...Al cumplir 9 años, mi papá y mi mamá ya casi era del diario que se peleaban porque las dos tomaban..” (Maydelin,2”D”)

“...Mi hermano toma cada 8 días. Dice que ya no va a tomar pero lo hace..”(Nayeli,2”D”)

7.2 Fase de aplicación.

Una vez calificados los cuestionarios de detección y seleccionados los alumnos participantes, se reunió a los alumnos por grupo para aplicarles el *Cuestionario de orientación educativa para saber cómo resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares*.

Este instrumento permite conocer más a fondo las características de los alumnos, especialmente, cómo reaccionan ante el alcoholismo familiar. Al final de la intervención se les volverá a aplicar para evaluar la incidencia del presente programa en su manera de enfrentar la tensión generada por el alcoholismo familiar. Asimismo, en esta sesión se les avisó de la naturaleza del Taller, de su duración, y de los horarios.

La fase de aplicación y de evaluación sigue los lineamientos establecidos en el capítulo 5 de esta investigación. Lo que se presenta a continuación son las observaciones y comentarios *a la presente aplicación del programa*.

Creación de un clima escolar favorable para la intervención.

Durante esta fase de aplicación del programa, se produjo la *Guía para el maestro de secundaria sobre la influencia del alcoholismo familiar en el aula*.¹ En la elaboración de esta Guía se adaptó el concepto de padre y/o madre alcoholico, por el de familiar alcoholico, pues en México, el 30% de las familias son extensas, según los datos del censo de 2000(INEGI,2000). Este material se repartió a diez profesores de la escuela, pidiéndoles después su opinión.²

Negociación de los horarios.

Se les pidió a los alumnos que indicaran en que materia querían salirse. Posteriormente se solicitó el permiso por escrito a los profesores. Las materias elegidas fueron: Inglés, Taller, Química, y Matemáticas. Se seleccionó Inglés, Taller, Química e Historia, en los horarios en que hubiera un salón disponible. Se conformó un grupo por cada salón, es decir cinco grupos. Algunos alumnos pidieron que se les incluya en el Taller “porque les han contado que está interesante”. De los 39 alumnos seleccionados inicialmente, el total se incrementó a 57 alumnos. La mayoría de los nuevos ingresos fueron de mujeres. Sólo había habido 4 bajas voluntarias hasta este momento.

Actividades de una sesión representativa

¹ Esta Guía se tradujo y adaptó a la realidad mexicana a partir de la monografía *Classrooms under the influence. Reaching early adolescents children of alcoholics*, de Richard Powell(1994). Se puede ver en el anexo 3.

² En el anexo 30 de esta investigación, se pueden ver los resultados de la encuesta que se aplicó a los maestros que recibieron este material. Se puede adelantar en este punto que todos dijeron desconocer cómo incluye el alcoholismo familiar en el aula.

- Se les entrega a los alumnos su comprobante de asistencia. Los participantes le dan mucha importancia a este comprobante.
- Entrega de su material de lectura, en este caso, un episodio de la obra de teatro utilizada como material de lectura.
- Lectura del material por el conductor.
- Preguntas y respuestas del debate. Estas son preguntas de comprensión sobre el texto.
- Dramatización del episodio por parte de los alumnos. El conductor funciona como asistente de escena y les sugiere como actuar.
- Redacción de una carta por parte de los alumnos escribiendo lo que les gustó, lo que les sirvió y su opinión personal. Esta redacción se apoya en la *Hoja de opiniones sobre cada uno de los episodios de la obra de teatro "Papá, por favor jura"*, según se puede ver en el anexo 7, y es como escribir un diario personal. Este ejercicio de escritura les preparara para la evaluación final del programa de intervención, en el que se les devolverá todas las *hojas de opiniones* escritas. Esta actividad esta encaminada a combatir las reglas de *no hablar y no confiar* de la familia alcoholica. En este momento, como un primer paso, los alumnos están escribiendo (hablando consigo mismos).
- Hacer el ejercicio del termometro de sentimientos. Este ejercicio les permite registrar cómo se van sintiendo y que es posible y válido tener a veces sentimientos contradictorios. Esta actividad esta encaminada a combatir la regla de *no sentir*, de la familia alcoholica.
- Finalmente, durante los cinco primeros episodios, se les da una carga de lectura. El libro seleccionado es: *Diferente como yo. Libro para los adolescentes que se preocupan por el uso del alcohol o las drogas de sus padres.*³ Se les proporcionan unas copias y se les pide una carta de resumen y opinión sobre la lectura. Al entregar la carta, se les dan mas copias.

Comentarios a las seis primeras sesiones:

Se arreglaron los horarios del *Taller* en la materias de Ingles, Historia, Quimica y Taller, según los intereses de los alumnos. La primera sesión consistió en la exposición del video *Viviendo con padres que beben demasiado*. En algunas caras se veian asomos de lágrimas. Hubo dos deserciones.

³ Leite, Evelyn y Pamela Espeland (2002). *Diferente como yo. Libro para adolescentes que se preocupan por el uso de alcohol o drogas de sus padres*. México: Panorama.

Los grupos son muy distintos entre si: el 2ºA” y el 2ºC” son grupos muy poco participativos y el 2ºB”, el 2ºD” y el 2ºE” participan mucho. Estos últimos son grupos mucho mas numerosos.

Muchos otros alumnos han querido integrarse a los talleres. Tal vez los demás les dicen que está interesante o tal vez lo vean como un descanso, un relax de sus materias. De esto descubrí que los grupos deben estar constituidos por tres grupos de alumnos:

- *Los que tienen al padre o madre alcoholico.* Estos alumnos son los mas dañados y los que tienen un mayor grado de negación. Algunos alumnos de este tipo habian manifestado en su cuestionario que no deseaban participar en el Taller, pero después se integraron. Entre los motivos que aducieron se encuentran: que les habían contado que estaba “padre” y que pensaron que iban a perder materias, pero después vieron que no era asi. **QUE IMPORTANTE ES LA COMUNICACIÓN ENTRE LOS MISMOS ALUMNOS EN LA VIDA ESCOLAR DE LA ESCUELA SECUNDARIA.**
- *Los que tienen un familiar alcohólico que no es padre o madre y que puede ser el tío, el hermano, el abuelo, etc.* Estos alumnos ven el problema mas alejado de ellos y por lo general participan más, tienen mas necesidad de ser escuchados, en contraposición con los que tienen al padre o madre alcoholicos y no quieren hablar.
- *Los que no tienen ningun familiar alcohólico.* Estos alumnos son la parte más sana del grupo y la que mantiene la cohesión, la cooperación y la comunicación, cuando el resto de sus compañeros parecen sumidos en la indiferencia y apatia y se rehusan a participar en el debate y la dramatización. Este fué el caso del 2ºC” y el 2ºA”. **ES IMPORTANTE INCLUIR A ALUMNOS SIN FAMILIAR ALCOHOLICO EN EL GRUPO PARA QUE APOYEN LA PARTICIPACION. TAMBIEN, DE ESTA MANERA EL AMBIENTE GRUPAL SE ASEMEJARA MAS AL DE LA VIDA REAL.**

Es importante dejar a los alumnos en libertad para que dramaticen y no se debe pretender que lo hagan como en un teatro de verdad.

Las actividades del taller deben ser divertidas, asi se motiva el aprendizaje de los alumnos.

La construcción de la confianza debe ser gradual.

El uso de groserias, de las palabras que se usan en las situaciones que se tratan de ilustrar, les impactó mucho a los alumnos. Manifestaron en sus comentarios a los episodios cuatro, cinco y seis que es la verdad y que asi son las cosas en la realidad. **QUE IMPORTANTE ES RECREAR SITUACIONES Y ESPACIOS DE**

REFLEXION QUE REFLEJEN LA COTIDIANIEDAD DEL ALUMNO DE SECUNDARIA.

La gran mayoría de los alumnos no ha entregado sus cartas de lectura, aunque dicen que ya leyeron el material. Parece que les es muy difícil *leer y cumplir con su reporte*. Esto se va a reflejar en el cuestionario de evaluación final del Taller de Lectura, en las preguntas 27 y 28.

En el episodio número cuatro se habló de la violencia en casa; el cinco fué sobre el machismo como se ve en la vida social; y el seis fué sobre el machismo en casa. Estos episodios les impactaron mucho a todos.

En el episodio número cuatro se comentó “ y todavía faltan muchas groserias” .En el 2”B” un alumno (Ivan) actua muy bien y además de las groserias le añade manazos. Las demás alumnas protestan y la instan a que le contesté también empujándolo. AQUI SE PUEDE VER LA EXTERIORIZACION DE IMPULSOS QUE PERMITE LA DRAMATIZACION.

En el episodio número cinco, que fué sobre el machismo, Anthony (2”E”) comentó que les iba a llevar la lectura a sus amigos, pues todos hablan asi...Sobre el papel de Carmen, comentaron que le fué asi “por mensa”. Se contó la historia de un familiar de una de las alumnas que ya a los quince años ya estaba embarazada. Había mucho enojo contra Gustavo por parte de las mujeres. A los hombres les costaba trabajo cambiar su manera de pensar.QUE IMPORTANTE ES EN ESTA EPOCA DE LA VIDA DE LOS ALUMNOS LA REALIZACION DE ACTIVIDADES EN TORNO A LA INTERRELACIÓN ENTRE GENERO, VIOLENCIA, HOGAR Y ALCOHOLISMO.

A partir de la quinta sesión se decidió ampliar a dos horas (dos materias) la duración de cada sesión por cada grupo.

Con el método del Taller, se crea un ambiente de aprendizaje interactivo en el que los alumnos hacen una lectura que se constituye en un reflejo de su vida mediante el lenguaje cotidiano que ellos usan y conocen, y las situaciones que ellos viven.

Observaciones del 6o. episodio:

En este episodio se llevó a cabo la *Evaluación media del Taller sobre como llevarte mejor con tus papás y familiares*.

En el 2”B”,Mario Torrero, al dejarlos en libertad para organizar la sesión, en su parte de dramatización, me dijo al hacerle un comentario sobre la actuación “me dijo que no se iba a meter”

Se sintieron mejor cuando nombre un “asistente escénico” que coordinara la asignación de papeles y el orden.

Les dije que les iba a fotocopiar dos libros: *Mi padre soy yo misma y violencia masculina en el hogar*.

En el 2”C” sólo asistieron cuatro alumnos. Muy baja participación.

En el 2”A” Les deje organizarse y prefieren que yo los controle. Es un grupo apático.

En el 2”D” me empiezan a preguntar por mí: quien soy, que hago. Es el grupo más participativo.

-Aide me dice: “quisieramos saber de ud....

-Le dije a Aide que organizara la sesión...

-Nancy dice: “Ud parece saber todo sobre nosotros”

-Elizabeth me ha pedido que lleve una grabadora para poner cassettes.

-Gabriela me dice: si señor, bueno, mejor te hablo de tu... me pide al final que le preste para su pasaje dos pesos.

-Maydelin me preguntó ¿que le pidió? y después me dijo¿por qué lo hace? Le respondí que trataba de ser *buena onda* para dejarles un buen recuerdo que les ayudara en sus vidas.

-Algunas veces las muchachas se pintan las uñas, o los labios, o se estiran. Parece que ven este espacio como un *relax entre las clases*.

-El 2”B” es muy participativo.En este grupo y en el 2”E” me pidieron copias de los libros.

Observaciones del 7o.episodio.

Marcela Cerón del 2”A” me dijo llorando después del taller de lectura que no tenía con quien hablar y que se llevaba mal con su mamá y que no sabía que hacer. Le dije al final “me gustaria acompañarte a tu casa y hablar con tu mamá, pero no puedo”

Se concreta la puesta en escena del cuento. Es una devolución importante a la escuela. El maestro de Español,. Carlos, se muestra deseoso de participar para corregir el guión “y que actuen más los alumnos” (suprimir parlamentos del narrador). El director me ha hecho correcciones sobre el vocabulario: que le quite todas las groserías. Los alumnos me dicen que no, que les deje decir algunas (en especial las que le dicen los padres del diamante y la esmeralda a éstos). Durante el “casting”, o selección de alumnos para participar en la obra, trato de ser justo al escoger a los alumnos.

Observaciones del 8o.episodio.

Marcela Cerón me dijo el martes que creía que no iba a entrar al Taller porque se

sentía mal del estomago y su mamá iba a venir por ella. Cuando vino su mamá le dije a la Señora que la escuchara, que su hija la necesitaba, que la relación entre una madre y su hija es difícil pero que tratara de escucharla, sin decirle lo que debía pensar o sentir, como si ella tuviera también 14 años. Lo que hizo Marcela fué actuar sus sentimientos de tristeza, necesidad de cariño, enojo contra su mamá, con su enfermedad tensional de este día. Al parecer me trajo a su mamá para que hablara con ella.

Hable también en privado con Rogelio y sus dos amigos del 2ºA sobre su conducta en el Taller.

Repartí numerosas copias (23) del libro *Mi padre soy yo misma*

En el grupo del 2ºD, hoy 9 de abril, se integró una nueva alumna. La prefecta Marú me había dicho la semana pasada de una alumna que había faltado mucho, casi dos meses, y que ya la iban a dar de baja. Su mamá había sufrido un accidente que la había dejado en coma vegetativo. Aunque había tenido promedio de ocho, había dejado la escuela sin explicación. Es muy callada y reservada y había dicho que sus tías no la dejaban venir y no era cierto. Le había dicho a la Trabajadora Social que si iba a venir, pero no vino. Luego la prefecta Maru le rogo y vino unos días, luego faltó y por fin regresó a clases. La trabajadora social le dijo que era una mentirosa y después le prohibió a la prefecta que la integrara en el Taller de Lectura porque había faltado mucho. Finalmente se integró ahora y la lectura casi la hizo llorar. Le dije que en el grupo tenía todo el apoyo y que si ella quería seguir viniendo, adelante. Le dije también en forma personal que yo también había dejado la escuela un tiempo cuando estaba en la secundaria, pero que afortunadamente regresé y que siempre es importante actuar y comportarse no según el impulso que uno sienta, sino como uno actuaría estando más tranquilo. Traté de mandarle el mensaje *de que yo te entiendo un poco porque me paso algo similar*.

Comentarios: Esta chica tiene conductas de aislamiento (me comentan sus compañeras que anda muy sola en el patio a la hora del descanso), de impulsividad y autodestrucción (abandonar la escuela a pesar de su pasado buen desempeño) y de ambivalencia (sus idas y venidas de la escuela). Esta *actuando* un impulso. Habrá que conocerla más. Le di un juego de los episodios precedentes, un ejemplar del libro *Mi padre soy yo misma...*, para que se integrara al grupo. Probablemente después, si regresa.... un ejemplar del libro *¿Es difícil ser mujer? Una guía sobre depresión*. Por parte de la trabajadora social, su actitud es representativa de la dureza e insensibilidad de algunos trabajadores del servicio de asistencia educativa. Afortunadamente, la prefecta si fué sensible. Es paradójico que una persona con una formación profesional para *trabajar con la gente* actúe sin empatía, tolerancia y sensibilidad con los alumnos. Tal vez para mantener una imagen falsa de poder y control..., tal vez el desvalimiento de esta chica le refleje su propio desvalimiento que ha tratado de suprimir con una imagen. En fin, son sólo hipótesis.

Ya en el trabajo con el 2ºD les expliqué y amplié sobre la importancia de manifestar los propios sentimientos, y les conté un poco de cómo había sido mi vida en la

primaria y en la secundaria. Esto les impactó mucho y se abrieron un poco más. A Nayeli le regalé copias del libro *El narcisismo o la destrucción de nuestro verdadero ser*. y cuando estaba platicando con ella, alguien de otro salón dijo, en tono de burla *si es su hija*, tal vez reaccionado a la imagen falsa de algunos maestros de decirles que ven a los alumnos como sus hijos. Yo le respondí inmediatamente: "No no es mi hija, es mi igual", por favor retirense, que quiero hablar con ella. Entonces le dije: "Mira, he notado que te cuesta trabajo expresar tus sentimientos (dice cosas terribles de su hogar, sin alterarse. como si fuera lo normal), así que te regalo estas copias. A mi me ayudaron un poco, no se a ti, pero ojala te ayuden. Ella las acepto con gusto.

Observaciones del episodio número 9

Cuando llegué a la 1a. hora escuche con gusto que decían en los salones "si llegó". fui por los alumnos del 2"E" y Nayeli, Alin y Gabriela del 2"D" me dijeron que querían hablar conmigo. Después fueron a verme las tres y me contaron sus problemas:

Primero fué Nayeli. Problemas con su hermano. Después Gabriela, por problemas por tener novio, y finalmente Aide, problemas con su hermano también. A Aidé se le salieron las lágrimas. Después vinieron a verme a la 4a. hora ya todo el grupo y Nayeli se le salieron las lágrimas: decía que a nadie le importaba en su casa, que era un estorbo, que mejor le gustaría morirse para irse con su papá que ya murió. Le dije después que había llorado que se veía bonita así, en comparación a la cara de dureza que tenía antes. Alin y Gabriela también hablaron de sus problemas. Al final, Carlos dió su opinión a las tres: a Nayeli, que se apoyara en sus amigos, a Gabriela que no le hiciera caso a su mamá por lo de los novios, y también le habló a Alin.

En el grupo de Teatro, Maria de la Luz y Claudia Gpe. me preguntan que si era casado, que cuantos años tenía, y me comentaron que yo debía de ser muy grosero (por el vocabulario de los episodios).

En el grupo de Teatro se siente el compromiso por sacar la obra para el 10 de mayo.

Se esta dando un aprendizaje en un ambiente informal: Los muchachos se sienten en confianza para sentarse cómo quieren y recargarse con confianza los hombres en las mujeres, como si estuvieran en una fiesta de jóvenes. Que importante es que el aprendizaje sea divertido para que perdure.

A la maestra Mireya le encargue la conducción del grupo 2"A". Me dijo después que es muy difícil que la dejen el próximo año hacer este Taller, porque le pueden decir que no tiene los estudios y la preparación...Estas son las claras expectativas de muchos docentes, que a pesar de tener la sensibilidad y la motivación para conducir el Taller, tienen miedo de no poder o de que no se los permitan. De aquí la importancia de crear una cultura escolar propicia, ampliando los roles tradicionales del profesor de secundaria, que se limitan a "dar la clase y evaluar"

-Los alumnos RECOMIENDAN nuevos alumnos para que se integren al Taller. Este fue el caso de José Guadalupe, alumno del 2ºB” a quien la asesora estaba regañando por “chistosito” cuando yo llegué al grupo para sacar a los alumnos para su sesión del taller de lectura. La asesora Liliana me dijo: “¿no está en su taller...?Después, los demás lo mandaron llamar a esa sesión. Al final hablé con él en forma personal y le recomendé que cuando algún maestro o maestra lo regañara, le pidiera después a esa persona que mejor lo hiciera en forma personal y no delante del grupo. Otros alumnos que han ingresado después a los grupos de lectura han ingresado POR RECOMENDACION de los alumnos que ya están en el taller.

PUESTA EN ESCENA DE LA OBRA DE TEATRO “LAS AVENTURAS DEL DIAMANTE Y LA ESMERALDA”

La maestra Rosario, del Taller de Corte y Confección, me sugirió que pusiera una obra de teatro para el festival del 10 de mayo. Acepté para devolverle a la escuela todas las facilidades que me han otorgado para la realización de mi investigación. Integré los cuatro primeros episodios, le quite las groserías y le puse señalamientos para la actuación. Le llevé una versión del guión al Director, que me la regresó diciéndome que le quitara inclusive palabras como “guéy”, “cagados”, y “gran caca”. Después escogí a los alumnos, invitándolos para que me dijeran quien quería ser cada uno de los personajes y si había dos, la elección era según quien leyera mejor. Para la realización del vestuario la maestra Rosario, nos ayudó.

Les dí el guión con un mes y medio de anticipación, antes de las vacaciones de Semana Santa. Se dieron los siguientes problemas: alumnos que aceptan pero que luego ya no quieren participar. Algunos así lo dicen, como Nayeli, otros no lo dicen y parece que están a fuerzas, como fué el caso de Omar, y otros dicen que quieren participar y entonces se les inventa un papel, van a algunos ensayos y después ya no van.

Conviene comentar el caso de Oscar Omar y Sergio. Con ellos tuve actitudes muy diferentes: Con Oscar, al principio lo apoyaba para que se memorizara su papel, pero después empecé a notar que iba a los ensayos casi forzado y me empezó a enviar mensajes que no supe leer: una vez hubo un ensayo de la obra un miércoles que se suspendieron las actividades por Junta de evaluación y el no vino. Le dijo a una de sus compañeras que me dijera que lo disculpara pero que no podía venir. En otra ocasión, cuando le pregunté porque no se había aprendido su parte, me contestó “es que se me perdió el guión...” En uno de los ensayos, cómo había calor, corrió su silla hacia la sombra y yo enojado le dije que la regresara a su lugar. Le dije también que yo también tenía calor. En otra ocasión, le dije enojado: “pinche Oscar, cómo es posible que no te lo aprendas” Creo que lo presione mucho y el mero día de la representación NO VINO. Afortunadamente, Bianca que le echaba muchas ganas, le dijo a Julio César que si no quería suplirlo. Y fué increíble, Julio

Cesar, con mejor voz y con un ensayo previ6 rápido, pudo hacer su papel (aunque leyendo). Caso bien distinto fu6 el de Sergio. Creo que yo había construido una actitud de ayuda especial para Sergio pues la maestra de inglés me lo había recomendado. Yo constantemente le reforzaba su esfuerzo para memorizar, pues su papel si era largo. Al final creo que se di6 el efecto Pigmalión con ambos.⁴ En consecuencia, el conductor del taller debe ser muy sensible a estas particularidades de los adolescentes y no presionar demasiado, peligro de que la cuerda se rompa, como fu6 el caso de Oscar.

Observaciones del episodio 10

Posteriormente Oscar me coment6 que había faltado porque habia estado enfermo de gripa. Luego me dijo que si yo venía de *Alcoholicos An6nimos* o de *Neur6ticos An6nimos*, que si iba a venir en tercero. Le dije que no, y me dijo enojado que porqu6 (no iba a continuar viniendo).

Claudia Guadalupe se puso a llorar cuando leí el episodio 10. Le dije despu6s que si queria hablar conmigo, iba a estar en el 3" A" a la 7a. hora. Me contest6 que para qu6. Le respondí que como la había visto llorar a la hora del taller, pensaba que tal vez le sería útil platicarlo conmigo.

Comentario: En esta ocasi6n, ella estaba haciendo lo que hace en su casa: controlar y negar el sentimiento y tratar de aparentar que todo est6 bien, para guardar una imagen narcisista.

Bianca, que estaba echando relajo durante la lectura del episodio, me dijo que no le entendía, pero despu6s, sin que yo dijera nada, dijo: es que estuve echando relajo...

Tambi6n, ya les avis6 que el Taller se va acabar en cuatro sesiones m6s.

Les pregunt6 por las reacciones de sus familiares a la obra de teatro representada el 9 de mayo. La gran mayoria me dijo que les había sido indiferente.

El 14 de mayo hubo un convivio de los maestros en el embarcadero de nativitas. Me comentaba el Director que la mayoria de los maestros de la secundaria eran originarios de Xochimilco, 6l inclusive. Pude observar que al final del convivio, se quedaron la mayoria de los maestros varones a convivir *tomando*, ya sin sacos ni corbatas. Me llamaron y me dijeron: a ver maestro Carlos, aqui dos de los compaÑeros van a jurar...Inclusive, ese día habían comprado una botella de tequila para cada una de las mesas y en el restaurant donde estabamos había barra libre de cervezas. Muchos ya se veían con un cierto grado de intoxicaci6n alcoholica... Uno de los mestros comentaba que 6l ya se iba a jubilar el proximo aÑo... y luego sali6 el tema del alcoholismo por la obra de teatro y 6ll comentaba que su pap6

⁴ El efecto Pigmalión consiste en que los alumnos responden de acuerdo a las expectativas manifiestas del maestro, ya sea positivamente o ya sea negativamente.

había sido alcoholico y que en la actualidad lo era uno de sus hermanos y que a él ya le preocupaba porque ya se había vuelto muy violento.....En cuanto él, decía que no tomaba... Sólo lo normal, sábados y domingos....

Comentario: Existe una cultura social de tolerancia al alcohol y de negación de sus efectos. Al parecer, es uno de los atributos de la masculinidad en el imaginario social. En esta secundaria, he descubierto varios casos de maestros hijos de padres alcoholicos.... al parecer muy responsables...

Observaciones al episodio 11:

Grupo 2"E". Hoy estuvieron muy relajientos, sobre todo Mario Torrero, Ma. de Luz y Claudia Gpe. Los demás los callaban, pero ellos seguian haciendo bromas...Regresaron a la 7a. hora para hacer la dramatización, que al parecer es lo que mas les gusta. Les entregué el ejercicio de comprensión para que lo respondieran en 15 minutos. Definitivamente no pudieron (eran 15 preguntas). Tal vez debí de haberles dado este cuestionario desde el principio y como tarea, pues a la hora del debate muy pocos contestaban y yo era el que contestaba todo Al final, cuando terminabamos la representación en la 7a. hora, llegó la hora de la salida y Gustavo Toledo del 2"A" vió todo y se fué gritando "son mamadas" identificándose con la parte oscura del diamante....Hugo también comentó "..Si son casos de la vida real"(de la revista)...Claudia Guadalupe me explicó que se le habían salido las lagrimas porque tenía sueño. Yo percibi en su actitud "no se meta conmigo y con mi imagen".Les tomé una foto y a los otros grupos también. Esta foto grupal la recibirá cada uno de los participantes del Taller, según el grupo en que estaban.

Por otra parte, lo que recuerdan son los diálogos chistosos de episodios pasados

Grupo 2"C". Se les hizo también muy difícil responder el cuestionario.

Grupo 2"A". Los chistositos aqui son Rogelio, Edgar y Gustavo, sobre todo Rogelio. No leen, sus comentarios son muy breves. Me pregunto a mi mismo si algo les llegará de mensaje. Se siente el afán boicoteador de Rogelio, pero no me atrevo a expulsarlo porque eso seria una humillación...Sin embargo, representan e improvisan muy bien su papel de alcoholismo (el papá tomando con el tío).

Grupo 2"D". Durante la lectura del episodio, como era muy larga, me dijeron " mejor vamos a representarlo". Y lo hicimos y alli se dió una situación típicamente adolescente: unos platicando, otros, leyendo su episodio y otros, dramatizando. Les di su cuestionario de preguntas, para que lo respondieran de tarea. Después, Maydelin me comentó que le gusta Sergio, pero que él no le hace caso. Le expliqué que seguramente se identifica con él.

Comentario: Ella, que tuvo un padre alcoholico, golpeador, se fija en un muchacho cuya madre toma y no es violento. Nayeli me comentó que su hermano trajo una prostituta a su casa, que eso los hizo sentir mal a todos, que desde entonces su

mama ya no le habla a su hermano y que le dice a Nayeli que no le lave su ropa. Ella no sabe que hacer... Le dije que para ella su familia es muy importante y por eso trata de mantener la comunicación a como de lugar....

Grupo 2"B". Aconteció que durante la dramatización Bianca y Cristian se pelearon. Los separaron varias veces, pero Cristian seguía... entonces lo tuve que sacar... Les hice el comentario que ellos se enojaron por algo del episodio que les recordó su vida...Cristian se enojó y no vino a sacarse la foto con los demás a la siguiente hora (se sintió expulsado...) Después ya no querían regresar a su materia de Formación Cívica y Ética y contamos chistes...Gabriela Bravo se puso a llorar al final y me ofrecí para hablar con ella y con su novio Eduardo. A la última hora hablé con ellos y me comentó Gabriela que cómo era posible que siguieran los problemas en su casa, pues su papá sigue tomando. Le comenté que era una gran ganancia que ella *ya sintiera* que había un problema, pues antes estaba como piedra, muerta. Le pregunté si había hecho los ejercicios y me dijo que sí pero que nada más se sentía bien por un ratito... Le contesté que siguiera haciéndolos. En cuanto a Eduardo, le pregunté como es que había decidido integrarse al grupo. Me dijo que Omar (el de la obra de teatro que faltó el mero día) y que vive cerca de su casa le dijo lo del taller y que el no sabía como decirle a la maestra de inglés, pero le dijo a "la china" y ella me dijo a mí...Me contó que luego tiene que ir a ver donde anda su papá tomado para ir a recogerlo... que una vez ya no quiso y su mamá lo castigó diciéndole: "no sales el sábado..." El es una persona responsable que si ayuda en el quehacer... Una vez se pelea con su novia Gabriela en la escuela y ella le dijo que mejor ahí quede. Entonces, en la fiesta del sábado, él se emborrachó... Le comenté que al parecer él quería saber si era cierto que emborranchándose se quitaba uno el dolor, cómo lo ha hecho su papá...Su mamá le dijo que estudiara para que no tuviera que caer en lo que ha hecho su papa. Le comenté que le podía decir a su mamá que había también muchos médicos y abogados alcohólicos, el nivel de estudios no importaba. Les expliqué a ambos como la gente se alcoholiza para poder expresar sus sentimientos y confiar y hablar de sí mismos. Les recomendé que la próxima vez que los regañaran le dijeran a su mamá o papá cómo se sentían, que hablaran de los problemas del alcoholismo en su casa y de sus sentimientos... Eduardo me dijo que una vez llamó pendeja a su mama, y que a su papa le pregunta que por qué lo hace, que que saca (de alcoholizarse). Le conteste que no lo acorrale.. tal vez ni el mismo sepa por qué lo hace... que le pregunte mejor, *cuando no está tomado*, cómo se siente, que trate de comunicarse con él.

Comentarios. Se puede ver la importancia de la red de apoyo social adolescente. En cuanto al caso de Bianca y Cristian, se pelearon porque el contenido del episodio, sobre todo el dialogo entre la silueta izquierda y la derecha, algo les recordó. Están acostumbrados a sacar sus tensiones ya sea echando desmadre o siendo peleoneros o haciéndose los chistositos..Cuando esto pase, es señal de los alumnos están exteriorizando sus impulsos y es necesario explicarles, una vez que se hayan calmado un poco, porqué lo están haciendo...

Al parecer, el caso de Gabriela es representativo de los demás...*ya no se sienten piedras...*

En cuanto a Bianca y Cristian, es importante que el conductor del grupo sepa leer ciertas señales...Cristian, como Omar antes, me avisó que no quería estar en el taller (aunque nadie se sale, signo de la típica fidelidad de las familias alcoholicas). Me avisó diciéndome: me duele el estomago, saliéndose al patio repetidas veces, preguntando si era ese el último de los episodios... Qué importante es que el conductor del grupo *no presione* a los alumnos como ellos... En cuanto a la reacción de los demás, reaccionaban ante esta escena de violencia *como si nada pasara*: Ivan decía : es que ellos se llevan... Sergio decía: no se lastiman, asi son las luchas...(porque yo decía que temía que se fueran a lastimar...) Bianca decía: lo que pasa es que me resbalé tantito... La realidad es que Cristian la había aventado fuertemente contra el rincón de la puerta y estaban forcejeando.... Esto era violencia....

Por otra parte, cuando les leí el episodio, en la parte final suspiraron con descanso, como las siluetas de la derecha (se habían identificado). A Cristian le decían después “escucha lo que el maestro te dice...” Pero Cristian y otros se habían identificado con las siluetas de la izquierda y estaban actuando sus impulsos. Este caso es similar al de Gustavo del 2”A”, cuando dijo : *son mamadas...*, y antes, con la conducta impulsiva de Miguel Angel, del 2”D” que decía “es que mi papá me dice groserias” cuando se vio el episodio de las groserias... Los adolescentes “hablan” a través de la exteriorización de sus impulsos y el conductor del taller les debe explicar y aclarar los sentimientos subyacentes que no pueden verbalizar por la regla de “no sentir” y de “no hablar” de la familia alcoholica.

Observaciones al episodio 12:

Fué notoria la indisciplina en el 2”A”. Rogelio, Edgar y Gustavo son sumamente indisciplinados. En el 2”C” Jazmin me dijo que yo era como Luxman. En el 2”D” faltaron muchos. Maydelin me contó de un chico que le gusta (Sergio), también de familia alcoholica. Me contó que su papá y su mamá toman y que el mes pasado se habian llevado a su papá a la delegación porque estaba tomado en la calle con su mamá. Su mamá seguido le recrimina que porque se metió al Taller de Lectura, pues la mamá vino a la ceremonia del 10 de mayo y vió la obra de teatro y se sintió avergonzada porque una maestra de ceremonias dijo que los participantes en el taller provenian de una familia alcoholica...Posteriormente le dí libros fotocopiados sobre el alcoholismo familiar.. El jueves, Nayeli me dijo que se había emborrachado con su primo porque “era tanto su dolor” y que ahora se sentía culpable. Le dije que se perdonara a si misma, que lo que hizo fué lo mejor que pudo haber hecho según su historia y sus circunstancias. Le dije también que lo que buscaba era saber que se sentía emborracharse, como lo hace su hermano y lo hacía su papá, para mitigar el dolor. También, que lo que debía de hacer era esforzarse por hablar y desahogarse sin necesidad de alcoholizarse.

El 2”B” es un grupo muy grande, dónde se distraen fácilmente. Muchos no ponían atención a la lectura. Muchos estaban inquietos y yo, enojado, les dije “Miren quiero darles un último mensaje, como Luxman. Algunos de ustedes, parece como que

vomitán el alimento que les traigo, lo rechazan”.

Comentario: Me llegué a dar cuenta que es necesario dividir los grupos por integrantes de papeles (en la familia alcoholica) similares, pues parece *que el Taller de lectura, como está estructurado, responde más para alumnos del tipo de papel del "responsable"*. Los alumnos del tipo de papel del *irresponsable* (el respondón), el *conciliador* (que se hace el payasito) y el *evitador*(el que se aísla) necesitan otras actividades para que participen y se integren al grupo, actividades que los mantengan ocupados.

La maestra Mireya me ofreció imprimir cartas con el código del diamante y la esmeralda supremos.

CONVIVIO SORPRESA

Los alumnos del Taller se organizaron ellos mismos y le ofrecieron al conductor del Taller, al finalizar la obra de teatro, un convivio sorpresa, en la que hubo sandwiches, pastel, y refresco. En este convivio, los alumnos agradecieron al conductor el haber hecho el Taller.

7.2 Fase de evaluación.

Esta sección tiene dos partes. En la *primera* se exponen los resultados que muestran las *características de los alumnos participantes*, de acuerdo a las siguientes categorías:

- 0. Datos generales. Se da el nombre del alumno, su sexo, su familiar alcohólico, el papel familiar que desempeña, el episodio en que ingresó, y alguna característica, o, si es el caso, si abandonó el Taller.
- 1. Número de participantes, por sexo.
- 2. Grado de parentezco, por sexo.
- 3. Papel familiar asumido, por sexo.
- 4. Ingreso posterior y deserción.

Estos datos fueron obtenidos del *Cuestionario de evaluación final del Taller de Lectura para llevarte mejor con tus papás y familiares*.

En la *segunda* parte, se exponen, en forma acumulativa, los resultados de los cinco grupos de acuerdo a las anteriores categorías.

PRIMERA PARTE: CARACTERISTICAS DE LOS ALUMNOS PARTICIPANTES.

GRUPO: 2ºA

A.0. Datos generales.

Grupo	Alumno(a)	Sexo	Familiar alcohólico	Papel familiar que asume	Ingreso a partir del episodio:	Observaciones
2ºA	Carolina	F	Papá biológico ⁵	Responsable	1	Anima la participación de sus compañeros. Factor de unión
2ºA	Marcela	F	Ninguno ⁶	Adaptador	2	Violencia familiar
2ºA	Humberto	M	Hermano	Ninguno	1	Deserción en 2o. episodio
2ºA	Gustavo	M	Mamá	Irresponsable	1	
2ºA	Edgar	M	Abuelo	Irresponsable /conciliador	4	
2ºA	Rogelio	M	Tío	Ninguno	1	Pocos resultados. Adopta el papel del conciliador (payasito)
2ºA	Yaniria	F	Ninguno	Ninguno	2	Amiga de Marcela. Resultados casi nulos.
2ºA	Erika	F	Papá	Adaptador	1	Poca participación. Se aísla
2ºA	Karla	F	Papá	Responsable	1	Poca participación. Se aísla
2ºA	Anahi	F	Papá	Responsable	1	Poca participación. Se aísla
2ºA	Valeria	F	Papá	Responsable	7	Poca participación. Se aísla
2ºA	Blanca	F	Papá	Responsable/ adaptador	1	Poca participación. Se aísla

A.1.- Número de participantes por sexo

Número de participantes	Sexo masculino	Sexo femenino
12	4	8

A.2. Grado de parentesco por sexo.

Familiar alcohólico	Sexo masculino	Sexo femenino

⁵ En la actualidad, vive con su padrastro, la segunda pareja de su madre.

⁶ Estos alumnos, que no tenían ningún familiar alcohólico, ingresaron al Taller por voluntad propia. Aportaron su participación en las sesiones. Véase el punto 10 "composición de los grupos" de las *Reflexiones finales sobre la aplicación piloto* del capítulo 6 de esta investigación.

Papá	0	6
Mamá	1	0
Tio	1	0
Abuelito	1	0
Hermano	1	0
Ninguno	0	2
TOTAL	4	8

A.3.- Papel familiar asumido por sexo

<i>Papel asumido</i>	<i>Sexo masculino</i>	<i>Sexo femenino</i>	<i>Total</i>
Responsable	0	5	5
Irresponsable	2	0	2
Adaptador	0	2	2
Conciliador	0	0	0
Ninguno	2	1	3

A.4.-Ingreso posterior y deserción.

<i>Ingreso posterior / deserción</i>	<i>Sexo masculino</i>	<i>Sexo femenino</i>	<i>Total</i>
Ingreso posterior	1	3	4
Deserción	1	0	1

GRUPO: 2"B"

B.0.- Datos generales.

Grupo	Alumno(a)	Sexo	Familiar alcohólico	Papel familiar	Episodio de ingreso	Observaciones
2"B"	Catalina	F	Nadie	Ninguno	10	violencia familiar
2"B"	Ma.Elena	F	Nadie	Ninguno	10	violencia familiar
2"B"	José Gpe.	M	Nadie	Ninguno	9	violencia familiar

2"B"	Gilberto	M	Primos	Ninguno	7	violencia familiar
2"B"	Eduardo	M	Papá	Ninguno	7	alcoholismo familiar
2"B"	Julio Cesar	M	Papá	Responsable	1	
2"B"	Magaly	F	Padrino	Adaptador	1	
2"B"	Antonia	F	Papá	Responsable/ adaptador/ conciliador	1	
2"B"	Ana Patricia	F	Papá	Adaptador	1	
2"B"	Bianca	F	Papá, Ma má	No se identifica con ninguno	1	Dedica la carta familiar al abuelito ya fallecido. Por observación directa a veces es responsable y a veces irresponsable
2"B"	Gudalupe	F	Papá	Adaptador	1	Por observación directa, desempeña también el papel del responsable
2"B"	Ana Isabel	F	Mamá	Adaptador	1	Pensamiento rígido. Sufrió abuso sexual
2"B"	Cristián	F	Papá	Ninguno	1	Por observación directa, representa el papel del conciliador (payasito de la clase)
2"B"	Jorge Iván	M	Papá	Conciliador/ Irresponsable	1	Hace el papel de payasito
2"B"	Gabriela	F	Papá	Adaptador/ responsable	1	Su novio es Gilberto, a quien le cuenta todo
2"B"	Julián	M	Papá	Responsable	1	
2"B"	Luis	M	Tío	Responsable	1	
2"B"	Oscar Omar	M	Papá	Responsable	1	Representó el papel del diamante en la obra de teatro de la sec. y faltó el día de la representación
2"B"	Sergio	M	Papá	Responsable	1	Recomendado por la maestra de inglés. Muestra pena y vergüenza por el alcoholismo de su casa. Tiene problemas de violencia familiar.
2"B"	Sandra	F	Tío	Responsable	1	
2"B"	Daniel	M	Papá	Ninguno	1	Usa la negación. Muy poco interés

B.1.- Número de participantes por sexo

Participantes	Sexo masculino	Sexo femenino
21	10	11

B.2.- Grado de parentezco por sexo

Familiar alcoholico	Sexo masculino	Sexo femenino	Total
Papá	7	5	12
Mamá	0	2	2
Tío	1	1	2
Otro	1	1	2
Ninguno	1	2	3
Total	10	11	21

B.3.-Papel familiar asumido por sexo

Papel familiar	Sexo masculino	Sexo femenino	Total
Responsable	5	2	7
Irresponsable	0	0	0
Adaptador	0	5	5
Conciliador	1	0	1
Ninguno	4	4	8

B.4.- Ingreso posterior y deserción

Ingreso posterior/deserción	Sexo masculino	Sexo femenino	Total
Ingreso posterior	2	3	5
Deserción	0	0	0

GRUPO 2" C"

C.0.- Datos generales.

Grupo	Nombre	Sexo	familiar	Papel asumido	Episodio de ingreso	Observaciones
2"C"	José Antonio	M	Abuelito	Responsable	5	
2"C"	Ma.Eugenia	F	Padrino	Ninguno	8	
2"C"	Estephany	F	Tío	Responsable	7	
2"C"	Samuel	M	Tío	Responsable	1	
2"C"	Claudia	F	Tío	Adaptador	1	
2"C"	Edgar	M	Papá	Ninguno	1	Abandono escolar casi al final del taller
2"C"	Jazmin	F	Papá(ant.)	Adaptador/ Conciliador	3	Invitó a varios nuevos miembros al grupo.Factor de unión.
2"C"	Claudia A.	F	Papá	Ninguno	1	Deserción a partir del 2o.episodio.
2"C"	David	M	Papá	Conciliador	1	
2"C"	Citlaly	F	Tío	Ninguno	1	Deserción a partir del 2o.episodio
2"C"	Nancy	F	Papá	Ninguno	1	Deserción a partir del 2o.episodio
2"C"	Alelí	F	Abuelo	Adaptador	6	

C.1.- Número de participantes por sexo

Participantes	Sexo masculino	Sexo femenino
12	5	7

C.2.- Grado de parentezco por sexo

Familiar alcoholico	Sexo masculino	Sexo femenino	Total
Papá	2	3	5
Tío	1	3	4
Abuelo	1	1	2
Padrino	0	1	1
Total	4	8	12

C.3.-Papel familiar asumido por sexo

Papel familiar	Sexo masculino	Sexo femenino	Total
Responsable	2	1	3
Irresponsable	0	0	0
Adaptador	0	3	3
Conciliador	1	0	1
Ninguno	1	4	5

C.4.- Ingreso posterior y deserción

Ingreso posterior/deserción	Sexo masculino	Sexo femenino	Total
Ingreso posterior	1	4	5
Deserción	1	3	4

2"D"

D.0.- Datos generales.

Grupo	Nombre	Sexo	Familiar	Papel asumido	Episodio de ingreso	Observaciones
2"D"	Carlos	M	Papá	Responsable /Conciliador	1	
2"D"	Diana	F	Tío	Ninguno	9	Fué recomendada por la prefecta, porque había abandonado la escuela a pesar de su buen promedio. La mamá tiene parálisis

						parcial
2"D"	Gabriela	F	Hermano	Ninguno	1	Casi nula expresión de sentimientos
2"D"	Alin	F	Papá/ Hermano	RESPONSABLE/ adaptador/conciliador	1	Amiga de Gabriela y Nayel. Ellas fueron el motor del grupo!
2"D"	Gladys	F	Tío	Responsable	1	
2"D"	Maricruz	F	Papá	Ninguno	1	Abandonó el taller a partir del episodio 2
2"D"	Analleli	F	Tío	Adaptador	1	
2"D"	Elizabeth	F	Ninguno	Responsable/ adaptador	3	Ingreso posterior. Amiga de Nancy y Analleli
2"D"	Nayeli	F	Hermano	Responsable/ adaptador /conciliador	1	Extremadamente participativa
2"D"	Maydelin	F	Papá/ Mamá	Adaptador	2	Ingreso posterior. Muy participativa
2"D"	Nancy	F	Mamá	Responsable/a adaptador/ conciliador	1	Reprobó 7 materias y recursa el año
2"D"	Marco Antonio	M	Papá	Responsable	1	Faltó mucho. Le dirige la carta a su hermano.
2"D"	Miguel Angel	M	Papá	Ninguno	1	Faltó mucho. Amigo de Marco Antonio.

D.1.- Número de participantes por sexo

Participantes	Sexo masculino	Sexo femenino
13	3	10

D.2.- Grado de parentesco por sexo

Familiar alcoholico	Sexo masculino	Sexo femenino	Total
Papá	3	3	6
Mamá	0	1	1
Hermano	0	2	2
Tío	0	3	3
Ninguno	0	1	1
Total	3	10	13

D.3.-Papel familiar asumido por sexo

Papel familiar	Sexo masculino	Sexo femenino	Total
Responsable	2	5	7
Irresponsable	0	0	0
Adaptador	0	2	2
Conciliador	0	0	0
Ninguno	1	3	4

D.4.- Ingreso posterior y deserción

Ingreso posterior/deserción	Sexo masculino	Sexo femenino	Total
Ingreso posterior	0	3	3
Deserción	0	1	1

2"E"

E.0.- Datos generales.

Grupo	Nombre	Sexo	familiar	Papel asumido	Episodio de ingreso	Observaciones
2"E"	Margarita	F	Abuelo	Responsable	1	
2"E"	Yazmin	F	Papá	Adaptador	2	
2"E"	Blanca	F	Primo	Ninguno	2	
2"E"	Karina	F	Papá	Ninguno	1	Abandonó el taller a partir del 2o.episodio
2"E"	Jeniffer	F	Papá	Ninguno	0	Abandonó el taller después de la plática introductoria

2"E"	Andrea	F	Papá	Ninguno	1	
2"E"	Ma. Isabel	F	Papá	Ninguno	1	
2"E"	Anthony	M	Papá	Ninguno	1	
2"E"	Hugo	M	Papá	Responsable	1	
2"E"	Mario	M	Papá	Ninguno	1	
2"E"	Ma. de Luz	F	Papá	Conciliador (payasito)	1	
2"E"	Martín	M	Tío	Conciliador	1	
2"E"	Edith	F	Tío	Responsable	1	
2"E"	Diego	M	Papá	Responsable/ Conciliador	1	
2"E"	Claudia	F	Papá	Conciliador		
2"E"	Areli	F	Abuelo	Responsable /adaptador	1	
2"E"	Guadalupe	F	Papá	Ninguno	1	
2"E"	Ema Silvia	F	Mamá	Responsable	1	

E.1.- Número de participantes por sexo.

Participantes	Sexo masculino	Sexo femenino
18	5	13

E.2.- Grado de parentezco por sexo

Familiar alcoholico	Sexo masculino	Sexo femenino	Total
Papá	4	8	12
Mamá	0	1	1
Primo	0	1	1
Tío	1	1	2
Abuelo	0	2	2
Ninguno	0	0	0
Total	5	13	18

E.3.-Papel familiar asumido por sexo

<i>Papel familiar</i>	<i>Sexo masculino</i>	<i>Sexo femenino</i>	Total
Responsable	2	4	6
Irresponsable	0	0	0
Adaptador	0	1	1
Conciliador	2	1	3
Ninguno	2	6	8

E.- Ingreso posterior y deserción

<i>Ingreso posterior/deserción</i>	<i>Sexo masculino</i>	<i>Sexo femenino</i>	Total
Ingreso posterior	0	2	2
Deserción	0	2	2

SEGUNDA PARTE : RESULTADOS ACUMULATIVOS DE LOS CINCO GRUPOS

1.- Participación total, por sexo.

Grupo	Participantes	%	Masculino	%	Femenino	%
2" A "	12	15.7	4	14.8	8	16.3
2" B "	21	27.6	10	37.0	11	22.4
2" C "	12	15.7	5	18.5	7	14.2
2" D "	13	17.1	3	11.1	10	20.4
2" E "	18	23.6	5	18.5	13	26.5
TOTAL	76	100	27	100	49	100

2.-Tipo de parentesco por grupo

FAMILIAR	2''A''	%	2''B''	%	2''C''	%	2''D''	%	2''E''	%	TOTAL / %
PAPA	6	50	12	57.1	5	41.6	6	46.1	12	66.6	41- 53.9%
MAMA	1	8.3	2	9.5	0	0	1	7.6	1	5.5	5- 6.5%
HERMANO	1	8.3	0	0	0	0	2	15.3	0	0	3- 3.9%
PRIMO	0	0	1	4.7	0	0	0	0	1	5.5	2- 2.6%
TIO	1	8.3	2	9.5	4	33.3	3	23.0	2	11.1	12- 15.7%
ABUELO	1	8.3	0	0	2	16.6	0	0	2	11.1	5- 6.5%
PADRINO	0	0	1	4.7	1	8.3	0	0	0	0	2- 2.6%
NINGUNO	2	16.6	3	14.2	0	0	1	7.6	0	0	6- 7.8%
TOTAL	12	100	21	100	12	100	13	100	18	100	76- 100%

3.-Papel familiar asumido por grupo y por sexo

PAPEL	2''A''	2''B''	2''C''	2''D''	2''E''	TOTAL
Responsable- Masculino	0	5	2	2	2	11- 14.%
Responsable- Femenino	5	2	1	5	4	19- 25%
Irresponsable- Masculino	2	0	0	0	0	2- 2.63%
Irresponsable- Femenino	0	0	0	2	0	2- 2.63%
Adaptador-Ma sculino	0	0	0	0	0	0- 0%
Adaptador-Fe menino	2	5	3	2	1	13- 17.1%
Conciliador-M asculino	0	1	1	0	2	4- 5.2%

Conciliador-Femenino	0	0	0	0	1	1- 1.3%
Ninguno-Masculino	2	4	1	1	2	10 -13.1%
Ninguno-Femenino	1	4	4	3	6	18 23.6%
TOTAL	12	21	12	13	18	76- -100%

4.-Ingreso posterior y deserción por grupo y género

GRUPO	INGRESO POSTERIOR MASCULINO	INGRESO POSTERIOR FEMENINO	DESERCIÓN MASCULINO	DESERCIÓN FEMENINO
2"A"	1	3	1	0
2"B"	2	3	0	0
2"C"	1	4	1	3
2"D"	0	3	0	1
2"E"	0	3	0	1
TOTAL	4	16	2	5

En el siguiente capítulo, se expondrán e interpretarán los resultados del programa.

Capítulo 8

Resultados e interpretación

Contenido

8.1 Resultados conjuntos de la aplicación previa(pretest) y de la aplicación posterior (postest) al programa de intervención, por grupo escolar.

8.2 Resultados conjuntos de la aplicación del *cuestionario de evaluación del taller de lectura*

8.3 Resultados por grupos de participantes en el Taller de Lectura.

8.4 Algunos casos representativos.

Blanca
Karla
Erika
Ana Isabel
Guadalupe
Sergio
Gabriela

8.5 Reflexiones personales.

8.1 Resultados conjuntos de la aplicación previa(pretest) y de la aplicación posterior (postest) al programa de intervención, por grupo escolar.

Explicación de la obtención de resultados. Este cuestionario, como se indica en la *descripción del instrumento*, evalúa formas de pensar, sentir y actuar como resultado de ser miembro de una familia alcohólica. Tiene 41 reactivos y siete escalas, que son los estilos de enfrentamiento. Cada reactivo consiste una afirmación que describe una conducta, sentimiento o pensamiento propia de un (a) alumno(a) miembro de una familia alcohólica. El instrumento tiene un rango de

respuesta de 1 a 3, en el que el número 1 indica la ausencia de la afirmación, el número 2, la ocurrencia en forma eventual y el número 3 la ocurrencia en forma permanente. La puntuación máxima es de 123 (41 por 3) y la mínima es de 41 (41 por 1). Lo que se hizo fue sumar los resultados de todos los cuestionarios de cada grupo, en forma global y por estilo de enfrentamiento, antes y después de la aplicación del programa. *Los resultados en negritas de las tablas que siguen indican la mayor puntuación de los cinco grupos.*

Antes de exponer estos resultados obtenidos con este instrumento, se presentan en la tabla 1A, como un antecedente del resto de las tablas de esta sección, los distintos tipos de enfrentamiento que mide.¹

Tabla 1A. Lista de tipos de enfrentamiento del *cuestionario de orientación educativa para saber como resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares*, junto con preguntas "ejemplo."

Tipo de enfrentamiento	Pregunta "ejemplo"
Emocional	37.- Me peleo y discuto con él (o con ella)
Tolerante	12.-Me parece que se porta mejor conmigo y me platica
Evitador	38.- Trato de no hablarle ni pelarlo (a)
Controlador	31.- Me preocupa que a veces no pueda dejar de beber
Inactivo	13.- Siento que me vale, que no me importa
Confrontativo	4.- Pienso que voy a platicar con mi papá (o con mi familiar) cuando no este tomado(a)
Apoyador	36.-Pienso que me debo de ocupar de mí mismo (a) y de mi propio bienestar.

Tabla 2A:Resultados del pretest y del postest de los estilos de enfrentamiento al alcoholismo familiar²

Tipos de enfrentamiento	2"A"		2"B"		2"C"		2"D"		2"E"	
	PRE	POS	PRE.	POS	PRE	POS	PRE	POS.	PRE	POS
Emocional	40	42	137	145	26	27	88	80	114	96
Tolerante	62	69	208	211	45	43	140	125	175	177
Evitador	54	52	170	171	30	33	107	98	120	130
Controlador	65	69	239	232	54	46	153	133	208	183
Inactivo	23	21	75	74	14	12	42	41	55	56
Confrontativo	34	35	119	109	25	24	63	71	91	81
Apoyador	26	28	96	90	16	17	58	54	70	73

Tabla 3A: Diferencias entre el Pretest y el Postest de los estilos de enfrentamiento al alcoholismo familiar.

¹ La información sobre los estilos de enfrentamiento se menciona en la sección 1.2.5 del capítulo 1 y en el anexo 1 se describen a profundidad. En la sección 5.2 del capítulo 5 se describe la construcción del instrumento.

² *Observaciones:*Las puntuaciones en el pretest en los diferentes grupos varían porque también varió la cantidad de alumnos en cada grupo.

Tipos de enfrentamiento	2"A"	2"B"	2"C"	2"D"	2"E"	Diferencias por tipo de enfrentamiento
Enfrentamiento Emocional	+2	+8	+1	-8	-18	-15 de decremento global. El 2"E" es el grupo con mayor decremento(-18)
<p>Comentarios al enfrentamiento emocional: En este enfrentamiento se espera un decremento en la frecuencia de las respuestas. En la pregunta 17(<i>le grito y le digo de cosas</i>), todos los grupos tuvieron un incremento en la frecuencia de respuestas y el grupo con más incremento fue el 2"D". Por el contrario, en la pregunta 19(<i>le suplico que ya no lo haga</i>), el mismo grupo 2"D" tuvo la mayor disminución de los grupos, indicando tal vez así una mayor asertividad del grupo. En la pregunta 22(<i>Me enoja mucho</i>), el 2"D" y el 2"E" tuvieron un pequeño incremento: <i>se enojan menos</i>. En la pregunta 25(<i>Le digo que se vaya</i>), el 2"E" tuvo un pequeño incremento, congruente con la pregunta 17(<i>Le grito y le digo de cosas</i>). Tal vez algunos miembros del grupo le gritaron más a su papá, diciéndole que mejor se fuera. En la pregunta 34(<i>Le digo que vaya a hacer una manda o vaya a jurar</i>), el 2"D" tuvo la mayor disminución, seguido del 2"E". Aquí se ve que disminuyó <i>la tendencia a querer controlar al familiar pidiéndole que fuera a jurar</i>. Finalmente, en la pregunta 37(<i>Me peleo y discuto con él</i>), prácticamente no hubo cambios, a excepción del 2"B", lo que indica que hubo más pleitos y discusiones en ese grupo.</p>						
Enfrentamiento Tolerante	+7	+3	-2	-15	+2	-9 de decremento global. El 2"D" es el grupo con mayor decremento(-15)
<p>Comentarios al enfrentamiento tolerante: En este tipo de enfrentamiento, se espera una disminución en la frecuencia de respuestas. En la pregunta 1 (<i>Intento llevarle la corriente</i>), a excepción del 2"D" ningún grupo tuvo incremento o disminución. Sin embargo, ya en la pregunta 2 (<i>Me siento culpable</i>), que está relacionada con los sentimientos de culpabilidad, el 2"D" fue el único grupo que tuvo disminución, mientras que el 2"B" tuvo el mayor incremento. Es notable el incremento en el 2"A", el mayor entre todos los grupos, en la pregunta 6(<i>Trato de fingir que todo está bien</i>); esto indica que aumentó en este grupo <i>el tratar de fingir en su casa</i>, a diferencia de los demás grupos que tuvieron una disminución o permanecieron igual, como el 2"B". En la pregunta 7(<i>Siento que mi papá (o mi familiar) nunca va a cambiar</i>), la mayor disminución se dió en el 2"D" y el segundo grupo con disminución fue el 2"E". En la pregunta 12 (<i>parece que se porta mejor conmigo y me platica</i>), el grupo con mayor disminución fue el 2"B" que así muestra <i>menos uso del mecanismo de la negación</i>; su respuesta a esta pregunta es congruente con su respuesta de -3, en la pregunta 6(<i>Trato de fingir que todo está bien</i>), en la que muestra más disminución. Sin embargo, el 2"B" tiene el mayor incremento en las preguntas 18(<i>Trato de disculparlo</i>), 28(<i>Creo que lo hace por mi culpa</i>), 32(<i>Hago lo posible por encubrirlo y taparlo</i>), y 35(<i>Me siento impotente</i>). El mayor incremento se dió en la pregunta 28(<i>Creo que lo hace por mi culpa</i>),</p>						

relacionada con la culpa. Sin embargo, comparando los resultados de la pregunta 2 (*Me siento culpable*) y la 28 (*Creo que lo hace por mi culpa*), la pregunta 2 indica la expresión del sentimiento de culpa, mientras que la 28 sólo la simple creencia. En este sentido, el 2ºB pudo expresar *menos sus sentimientos* que el 2ºE, que incluso tiene una pequeña disminución (-1) en la pregunta 28, aunque tenga un incremento (+4) en la pregunta 2; es decir, aumento la expresión del sentimiento en el 2ºE, mientras que en el 2ºB sólo aumentó la mera conciencia racional (+4 en la pregunta 28) y no la expresión del sentimiento (+1 en la pregunta 2). En la pregunta 35 (*Me siento impotente*), relacionada con los sentimientos de impotencia, hubo disminución en los grupos 2ºD y 2ºE.

Enfrentamiento Evitador	-2	+1	+3	-9	+10	+3 de incremento global. El 2ºD fue el grupo con mayor decremento(-9)
--------------------------------	----	----	----	-----------	-----	---

Comentarios al enfrentamiento evitador: Se espera que este tipo de enfrentamiento **disminuya** en la frecuencia de sus respuestas. Es interesante observar cómo el 2ºE tuvo el mayor incremento en las preguntas 10 (*Aprovecho para pedirle permiso para salir a donde yo quiero*), 11 (*Pienso que no me quiere*), 23 (*Aprovecho para salirme sin permiso*), 38 (*Trato de no hablarle ni pelarlo*) y 41 (*Me siento con rencor, con amargura o con tristeza*), es decir, aumentó su enfrentamiento evitador. El grupo 2ºE tuvo el mayor incremento (+4) de todo este tipo de enfrentamiento, en la pregunta 27 (*Aprovecho para agarrarle dinero*). Por el contrario, el 2ºD tuvo la mayor disminución (-6) en la pregunta 41, es decir disminuyó bastante su rencor, amargura y tristeza.

Enfrentamiento Controlador	+4	-7	-8	-20	-25	-56 global. Tipo de enfrentamiento con mayor decremento global. A excepción del 2ºA, TODOS los grupos muestran disminución. Los grupos con mayor disminución fueron el 2ºE (-25) y el 2ºD (-20). Fue el tipo de enfrentamiento con mayor disminución en un grupo.
-----------------------------------	----	----	----	-----	------------	--

Comentarios al enfrentamiento controlador: Se espera un **decremento** en las respuestas. Las preguntas 14 (*Me siento desesperado y cansado*) y 15 (*Me siento preocupado y responsable por mi papá (o por mi familiar)*), están relacionadas entre sí, pues una consecuencia de sentirse excesivamente responsable por el papá alcohólico es llegar a cansarse y desesperarse. En este sentido, hubo una disminución en el 2ºD y en el 2ºE de esa excesiva responsabilidad, pero que sin

embargo, no se vió reflejada del todo en una disminución del cansancio acompañante. En la pregunta 21 (*Quisiera esconderle y tirarle su botella*) y también en la 26 (*Trato de esconderle o tirarle su botella*), hubo una disminución en todos los grupos. El 2°B” tuvo la mayor disminución en la intención (pregunta 21) y el 2°C” y el 2°E” las tuvieron en la acción (pregunta 26). Donde hubo más congruencia entre la intención y la acción fue en el 2°D” donde la ganancia (-3) fue igual en ambas preguntas. En la pregunta 31 (*me preocupa que a veces no pueda dejar de beber*), hubo una disminución casi general en todos los grupos, lo que indica que *disminuyó la preocupación por el alcoholismo del familiar*. Lo mismo pasó en la 33, donde a excepción del 2°A” hubo también una disminución casi general, lo cual indica un decremento de las conductas relacionadas con la codependencia.

Enfrentamiento Inactivo	-2	-1	-2	-1	+1	-5 de decremento global. El grupo con mayor disminución fue el 2°C”(-2). Todos los grupos, a excepción del 2°E” tienen disminución
--------------------------------	-----------	----	-----------	----	-----------	---

Comentarios al enfrentamiento inactivo: Se espera una **disminución** en la frecuencia de respuestas de este tipo de enfrentamiento. A excepción del 2°D” y el 2°E” todos los grupos muestran mayor conciencia e interés por su familiar alcohólico, como se muestra en la pregunta 13 (*Siento que me vale que no me importa*). La pregunta 20 (*Me da miedo que mis papás se vayan a divorciar*), relacionada con el miedo al divorcio de los padres, indica que hubo un incremento de este miedo en el 2°B”, lo cual es congruente con la respuesta en la pregunta 13 (*Siento que me vale, que no me importa*), relacionada con la negación del alcoholismo familiar y que fue la más respuesta que más disminuyó de todos los grupos(-4). La pregunta 29 (*Me siento confundido y con miedo*), que mide el miedo y la confusión, indica que prácticamente todos permanecieron igual.

Enfrentamiento Confrontativo	+1	-10	-1	+8	-10	-12 global. La puntuación en este enfrentamiento (más sano) debe aumentar y no disminuir. Por lo tanto, hubo un decremento en promedio de -12. El grupo con mayor incremento fue el 2°D”(+8)
-------------------------------------	-----------	-----	----	-----------	-----	---

Comentarios: Se espera un **aumento** en la frecuencia de las respuestas en este tipo de enfrentamiento. Las respuestas a las preguntas varían según cada grupo, aunque se puede observar que quien tuvo el mayor incremento fue el 2°D”, pues obtiene puntuaciones positivas en 3 de las 4 preguntas de este enfrentamiento, mientras que los grupos que tienen mayor disminución fueron el 2°B”, que obtiene

puntuaciones negativas o sin cambio en las cuatro preguntas, y el 2"E" al que le pasa lo mismo. Ya analizando cada pregunta, en la pregunta 3 (*Le digo que ya no tome*), se ve que en el 2"B" y en el 2"E", dejaron de decirle a su familiar(por lo general el papá) que dejara de tomar, tal vez por considerarlo una pérdida de tiempo. La pregunta 4(*Pienso que voy a platicar con mi papá, o con mi familiar, cuando no esté tomado*) indica una actitud mas prudente y racional con respecto al familiar alcohólico, y en el único grupo en que hubo aumento en la frecuencia de esta pregunta fue en el 2"D", en los demás, a excepción del 2"C" que quedó igual, hubo una ligera disminución de esta conducta. La pregunta 5 (*Le pido que me prometa que ya no va tomar*), que indica una postura asertiva por parte del alumno, sólo recibe un aumento en el 2"A" y en el 2"D". Finalmente, la pregunta 30 (*Trato de hacerle entrar en razón*), que indica un deseo de dialogar con el alcohólico, muestra que practicamente no hubo cambios en los alumnos o que inclusive empeoraron, como se ve en el caso del 2"E", que tuvo una disminución de -4.

Enfrentamiento Apoyador	+2	-6	+1	-4	+3	-4 global .Mismo caso del anterior. El 2"E" fue el grupo con mayor incremento(+3)
--------------------------------	----	----	----	----	-----------	---

Comentarios: Se espera un **aumento** en la frecuencia de las respuestas en este tipo de enfrentamiento. Las preguntas 9 (*Le digo tranquilamente que no me gusta que tome*) y 24 (*Me gustaría poder platicar con alguien que me entediera y me ayudara*) están relacionadas con las preguntas 3 (*Le digo que ya no tome*) y 4 (*Pienso que voy a platicar con mi papá, o con mi familiar, cuando no esté tomado*) especialmente con la 4. Así es que la pregunta 9 es una continuación de la 4 y cabría esperar resultados similares Así es efectivamente. La mayor ganancia en la pregunta 9 la obtiene el 2"D" (+4) y este grupo también obtuvo la mayor ganancia en la pregunta 4(+6). Contrariamente, el 2"B" obtiene la mayor pérdida(-6). La pregunta 24 indica, en parte, el grado de confianza que desarrollaron los alumnos. El grupo con mayor ganancia fue el 2"A" y el que tuvo mayor pérdida fue el 2"B". Las respuestas a la pregunta 36(*Pienso que me debo de ocupar de mí mismo y de mi propio bienestar*), que indican hasta donde el alumno logró interesarse más en sí mismo, muestran que el grupo con mayor ganancia fue el 2"B" y el que tuvo mayor pérdida fue el 2"D". Si se comparan las puntuaciones del 2"B" en la pregunta 24 con las de la pregunta 36, parecerían indicar que ellos quieren ocuparse más de si mismos *sin ayuda de los demás*, tal vez reflejando la soledad y aislamiento de sus hogares.

En el *anexo 14* se presentan datos más detallados, por tipo de pregunta, de los diversos tipos de enfrentamiento.

Tabla 4A: Grupos con mayor disminución e incremento, por tipo de enfrentamiento.

Tipo de enfrentamiento	Grupos que muestran disminución	Grupo con MAYOR DISMINUCIÓN	Grupo con MAYOR INCREMENTO.
Emocional	2"D",2"E"	2"E" (-18)	2"B" (+8)

TOTAL	244	253	829	833	169	161	530	477	672	642
--------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

En estos tipos de enfrentamiento se espera una **disminución** de la puntuación.

Tabla 7A: Diferencias entre el pretest y el postest de los estilos de enfrentamiento al alcoholismo familiar, sin tener en cuenta los enfrentamientos confrontativo y apoyador.

(+) aumento; (-) disminución)

TIPOS DE ENFRENTAMIENTO emocional, tolerante, evitador, controlador, inactivo	2"A"	2"B"	2"C"	2"D"	2"E"	Diferencias por tipo de enfrentamiento
TOTAL	+9	+4	-8	-53	-30	-78 Global. El 2"D" fue el grupo con mayor disminución en la puntuación (-53).

Tabla 8A: Resultados del pretest y del postest de los estilos de enfrentamiento al alcoholismo familiar confrontativo y apoyador.

TIPOS DE ENFRENTAMIENTO Confrontativo, Apoyador	2"A" PRE	2"A" POS	2"B" PRE.	2"B" POS	2"C" PRE	2"C" POS	2"D" PRE	2"D" POS.	2"E" PRE	2"E" POS
TOTAL	60	63	215	199	41	41	121	125	161	154

En estos tipos de enfrentamiento se espera un **aumento** de la puntuación

Tabla 9A: Diferencias entre el pretest y el postest de los estilos de enfrentamiento al alcoholismo familiar, sin tener en cuenta los enfrentamientos emocional, tolerante, evitador, controlador e inactivo.

(+) aumento; (-) disminución)

TIPOS DE ENFRENTAMIENTO Confrontativo, Apoyador	2"A"	2"B"	2"C"	2"D"	2"E"	Diferencias por tipo de enfrentamiento
TOTAL	+3	-16	0	+4	-6	Hubo un incremento global de -15. El 2"D" fue el grupo con

						mayor incremento(+4), mientras que el 2"B" fue el grupo con mayor disminución(-16). Sólo el 2"D" y el 2"A" mostraron incremento.
--	--	--	--	--	--	--

Tabla 10A: Papeles que asumen los hijos en una familia alcohólica por papel, pregunta y grupo.

Papel/Preguntas	2"A" PRE	2"A" POST	2"B" PRE	2"B" POST	2"C" PRE	2"C" POST	2"D" PRE	2"D" POST	2"E" PRE	2 E POST
RESPONSABLE										
15.- Me siento preocupado y responsable por mi papá (o por mi familiar)	7	10	28	31	5	5	19	14	23	20
28.- Creo que lo hace por mi culpa.	5	6	16	19	3	3	10	10	13	13
TOTAL	12	16	44	50	8	8	29	24	36	33
Diferencias entre el pretest y el postest	+4		+6		0		-5		-3	
ADAPTADOR										
6.- Trato de fingir que todo está bien.	6	11	29	26	7	6	16	14	25	25
23.- Aprovecho para salirme sin permiso	7	5	18	20	3	5	12	12	11	14
TOTAL	13	16	47	46	10	11	28	26	36	39
Diferencias entre el pretest y el postest	+3		-1		+1		-2		+3	
CONCILIADOR										
29.- Me siento confundido y con miedo.	8	8	25	25	6	5	14	14	21	21
1.- Intento llevarle la corriente.	6	11	29	26	7	5	16	14	25	25
TOTAL	14	19	54	51	13	10	30	28	46	46
Diferencias entre el pretest y el postest	+5		-3		-2		-2		0	
IRRESPONSABLE										
17.- Le grito y le digo de cosas.	5	5	19	21	4	4	10	14	15	17
41.- Me siento con rencor, con amargura o con tristeza.	8	10	28	24	5	5	20	14	21	23
TOTAL	13	15	47	45	9	9	30	28	36	40
Diferencias entre el pretest y el postest	+2		-2		0		-2		+4	

Tabla 11A: Diferencias entre el pretest y el postest, por papel familiar y por grupo.

PAPEL FAMILIAR	2"A"	2"B"	2"C"	2"D"	2"E"
Responsable	+4	+6	0	-5	-3
Adaptador	+3	-1	+1	-2	+3
Conciliador	+5	-3	-2	-2	0
Irresponsable	+2	-2	0	-2	+4
TOTAL	+14	0	-1	-11	+4

Comentarios a las dos tablas anteriores: Como puede observarse, en el 2"D", disminuyeron las acciones, pensamientos y sentimientos que cada alumno muestra, según el papel familiar que desempeña. Por el contrario, en el 2"A" fue el grupo que en que más aumentaron.

Ya haciendo un análisis por papeles, comparando entre grupos, fue en el 2"D" y 2"B" donde más disminuyeron las conductas asociadas con el papel del responsable, mientras que en el 2"B" aumentaron. Con respecto al papel del adaptador, hubo ganancia en el 2"D" y ligeramente en el 2"B", mientras que en el 2"A" y 2"E" hubo pérdida. El conciliador (o payasito) disminuyó más en el 2"B" y lo mismo paso con el papel del irresponsable, papel que en el 2"E" aumentó.

Analizando grupo por grupo, se ve que en el 2"A" hubo un marcado empeoramiento de sus papeles; en el 2"B" mejoraron los conciliadores y los irresponsables, lo cual es una importante ganancia, en el 2"C", casi no hubo cambios, tal vez debido a la fluctuante población que tuvo y que su familiar no era el papá o la mamá. En el 2"D", se dieron los cambios más drámaticos, concretamente en el papel del responsable, que parece es un papel que asumen más las mujeres. En el 2"E", a excepción de una ganancia en el papel del responsable, el grupo mostro pérdidas en el resto de los papeles, concretamente en el papel del irresponsable.

Tabla 12A: Uso del mecanismo de la negación, por pregunta y grupo.

Preguntas	2"A" PRE	2"A" POST	2"B" PRE	2"B" POST	2"C" PRE	2"C" POST	2"D" PRE	2"D" POST	2"E" PRE	2"E" POST
6.- Trato de fingir que todo esta bien.	6	11	29	26	7	6	16	14	25	25
32.- Hago lo posible por encubrirlo y taparlo	7	6	20	22	3	3	11	13	17	18
38.- Trato de no hablarle ni pelarlo.	7	7	23	23	4	5	16	15	18	19
12.- Me parece que se porta	9	8	23	19	6	6	16	14	18	20

mejor conmigo y me platica.										
TOTAL	29	32	95	90	20	20	59	56	78	82
Diferencias entre el pretest y el postest	+3		-5		0		-3		+4	

Comentarios: Quienes “despertaron más” fue el 2”B” (-5) y el 2”D” (-3). Por el contrario, el 2”E”, aumentó su negación, tal vez por tener más lazos familiares que defender. Ya analizando pregunta por pregunta, se observa que el 2”A” tuvo el mayor incremento en la pregunta 6 *Trato de fingir que todo está bien*. Por el contrario, el 2”D” tuvo un incremento en la pregunta: *Hago lo posible por encubrirlo y taparlo*, tal vez por tratarse del hermano que es el familiar alcohólico. En la pregunta 12: *Me parece que se porta mejor conmigo y me platica*, el grupo que tiene mayor disminución es el 2”B”. Asimismo, en el anexo 15, se presentan los *sentimientos asociados con el alcoholismo familiar por pregunta y grupo*.

Tabla 13A: Puntuaciones personales de los alumnos en el pretest y postest por grupo. Disminución obtenida en la puntuación.

Nota: La disminución en la puntuación implica un decremento de las conductas, sentimientos y pensamientos, propios de los hijos de alcohólicos, que registra el *questionario*. La inclusión de un signo de interrogación(?) indica que se debe desconfiar de estos resultados, algunos veces exagerados. En efecto, por datos obtenidos en el *questionario final*, y por observación directa (alumnos faltistas y bromistas que boicoteaban al grupo, o alumnos que pretendían mentir y seguir fingiendo que todo estaba bien), se les pudo detectar. Estos alumnos no obtuvieron la ganancia que reportan y simplemente, al responder al postest, indicaron la respuesta de 1= NUNCA ME PASA, en las respuestas.

Nombre	Grupo	PRE	POS	Ganancia	Comentarios
Blanca	2”A”	69	73	+4	
Karla	2”A”	69	85	+16	
Gustavo	2”A”	53	46	-7	Fue un alumno que le gustaba hacerse el chistoso. Por los datos del cuestionario final de evaluación del Taller y la observación de su participación, existen inconsistencias en sus resultados y <i>no es creíble la disminución de su puntuación..</i>
Erika	2”A”	60	66	+6	
Rogelio	2”A”	53	46	-7(?)	Mismo caso de Gustavo.
Ana Patricia	2B	55	54	-1	
Oscar Omar	2B	82	90	+8	
Julio Cesar	2B	63	44	-19(?)	Su puntuación fue la más alta de todos los alumnos. Por los datos de su cuestionario final de evaluación del Taller, existen inconsistencias en sus resultados y <i>no es creíble la disminución de su puntuación.</i>
Cristián	2B	82	78	-4(?)	Fue un alumno que le gustaba hacerse el chistoso. Por los datos del cuestionario final de evaluación del

					Taller y la observación de su participación, existen inconsistencias en sus resultados y <i>no es creíble la disminución de su puntuación</i>
Sandra	2B	70	81	+11	
Sergio	2B	67	89	+22	
Gabriela	2B	75	66	-9	
Jorge Iván	2B	82	76	-6(?)	Fue un alumno que le gustaba hacerse el chistosito. Por los datos del cuestionario final de evaluación del Taller y la observación de su participación, existen inconsistencias en sus resultados y <i>no es creíble la disminución de su puntuación</i>
Guadalupe	2B	82	85	+3	
Luis	2B	41	50	+9	
Ana Isabel	2B	69	56	-13	Tercera Alumna con la mayor disminución verdadera en su puntuación..
Bianca Lilí	2B	88	71	-17(?)	Fue una alumna que le gustaba falsear la información. Por los datos del cuestionario final de evaluación del Taller y la observación de su participación, existen inconsistencias en sus resultados y <i>no es creíble la disminución de su puntuación</i> , la segunda más alta de todos los alumnos.
Antonia	2B	55	56	+1	
Julian	2B	64	60	-4(?)	Por los datos del cuestionario final de evaluación del Taller y la observación de su participación, existen inconsistencias en sus resultados y <i>no es creíble la disminución de su puntuación</i>
Magaly	2B	69	75	+6	
Claudia	2C	65	58	-7	
David	2C	91	90	-1	
Samuel	2C	54	54	0	
Marco Antonio	2D	72	62	-10(?)	Fue un alumno muy faltista. Por los datos del cuestionario final de evaluación del Taller y la observación de su participación, existen inconsistencias en sus resultados y <i>no es creíble la disminución de su puntuación</i> .
Gladys	2D	75	83	+8	
Miguel Angel	2D	70	61	-9(?)	Fue un alumno muy faltista. Por los datos del cuestionario final de evaluación del Taller y la observación de su participación, existen inconsistencias en sus resultados y <i>no es creíble la disminución de su puntuación</i>
Analleli	2D	95	86	-9	
Gabriela	2D	85	70	-5	
Nayeli	2D	85	73	-12	
Carlos	2D	75	92	+17	
Nancy Abigail.	2D	94	75	-19	Alumna con la mayor disminución verdadera en su puntuación.
Emma Silvia	2E	83	81	-2	
Diego	2E	63	63	0	
Maria Isabel	2E	80	82	+2	
Anthony	2E	65	80	+15	
Andrea	2E	82	89	+7	
Claudia Gpe..	2E	89	75	-14	Segunda alumna con la mayor disminución verdadera.
Hugo	2E	72	68	-4	
Mario	2E	63	60	-3	

Areli	2E	67	68	+1	
Margarita	2E	61	63	+2	
María de la Luz	2E	95	81	-14	Segunda alumna con la mayor disminución verdadera. Amiga de Claudia Guadalupe.

Tabla 14A. Análisis de la Tabla 12A

Número total de alumnos evaluados: 43	
Alumnos evaluados. Porcentaje del total: 19 - 44.1%	Alumnas evaluados. Porcentaje del total: 24 - 55.9%
Alumnos evaluados con una disminución verdadera en su puntuación. Porcentaje del total. 3 - 6.9%	Alumnas evaluadas con una disminución verdadera en su puntuación. Porcentaje del total. 11 - 25.5%
Número total de alumnos y alumnas evaluados con una disminución verdadera en su puntuación. Porcentaje del total. 14 - 32.4%	

Comentarios. Como se ve, del total de alumnos participantes (43), la tercera parte (32.4%) obtienen en sus resultados una disminución verdadera en sus conductas, sentimientos y pensamientos vinculados a enfrentamientos inadecuados al alcoholismo familiar en que viven. De esta tercera parte, el 78.7% (correspondiente a 11 casos de mujeres) corresponde a alumnas. Se podría afirmar que fueron las alumnas las que obtuvieron los mayores beneficios del Taller. Este hecho está vinculado a la condición social de la mujer como recurso de apoyo dentro de su familia.

8.2 Resultados conjuntos de la aplicación del cuestionario de evaluación del taller de lectura

1.- Datos generales de los participantes

Tabla 1B: Número de participantes por grupo y sexo. Porcentajes.

Género	2"A"	%	2"B"	%	2"C"	%	2"D"	%	2"E"	%	Total/%
Masculino	3	30	10	50	3	37.5	3	25	5	31.25	23/ 35.58%
Femenino	7	70	10	50	5	62.5	9	75	11	68.75	42/64.62%
Total por grupo	10	100	20	100	8	100	12	100	16	100	65/100%

Comentarios: Es decir, 65 alumnos terminaron el Taller (hubo varios nuevos ingresos). De éstos 65, 23 eran hombres (35.5%) y 42 mujeres (64.6%). La gran mayoría de nuevos ingresos al Taller fue de mujeres. Por otra parte, el grupo con más participantes fue el 2ºB, con 20 miembros. Según el sexo, el 2ºB tuvo el mayor porcentaje de hombres (50%) y el 2ºD fue el grupo con mayor porcentaje de mujeres (75%), prácticamente era un grupo femenino (9 de 12 miembros eran mujeres).

Tabla 2B: Episodio de ingreso por género y por grupo.

Episodio de ingreso	2ºA" Masc	2ºA" Fem.	2ºB" Masc	2ºB" Fem.	2ºC" Masc.	2ºC" Fem.	2ºD" Masc.	2ºD" Fem.	2ºE" Masc	2ºE" Fem.	TOTAL MASC	TOTAL FEM
1	2	5	7	8	2	1	3	5	5	9	18	28
2		1						2		2		5
3						1		1			1	2
4	1											
5												
6					1						1	1
7		1	2			1		1			2	3
8						1						1
9			1			1					1	
10				2								2
11												
12												
Total de todos los grupos	3	7	10	10	3	5	3	9	5	11	23	42

Comentarios: Analizando el total de nuevos ingresos, se puede ver que hubo un total de **5** hombres que ingresaron después del 1er. episodio, contra **14** mujeres que hicieron lo mismo (prácticamente el triple de ingresos). Debido a que en estos nuevos participantes se podía ver más claramente su motivación de participar, se puede concluir que la motivación por género (femenino) es muy importante, probablemente *por el papel social de la mujer como cuidadora y responsable de la salud (emocional) de la familia.*

2.- Preguntas 1-10 : evaluación de los objetivos del taller

Explicación de los resultados: Estas preguntas responden a los objetivos del Taller de lectura para alumnos de secundaria sobre las relaciones humanas en la familia, la autoestima, las reglas y los papeles familiares. El tema del taller es: *La*

influencia del alcoholismo familiar en la vida familiar, social y escolar del alumno de secundaria.

Cada pregunta tiene seis opciones:

Opción	Valor
MUCHO	6
BASTANTE	5
POCO	4
IGUAL	3
MENOS	2
NADA	1

Lo que se hizo entonces fue promediar las respuestas de todos los alumnos a una pregunta específica. Los resultados que se muestran son los *promedios* a cada pregunta.

Tabla 3B : Promedio de respuestas 1-10, por grupo

GRUPO	PREGUNTAS 1 A 10										Promedio grupal
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
2o. A	5.6	4.6	5.1	5.1	5	4.5	3.4	5.3	5.2	5.6	4.9
2o. B	4.5	4.9	5	5.1	5.1	4.9	4.8	5	5.5	5	5.0
2o. C	4.7	4.5	4.6	4.7	5.1	3.7	4.2	5.2	4.8	5	4.7
2o. D	4.1	5	5.3	5	5.2	4	5.4	5.5	5	4.6	4.9
2o. E	4.1	4	5.1	5	5.1	4.5	4.5	5	5.3	5.2	4.8

Tabla 4B : Promedios de respuesta mas altos, por grupo

Pregunta	Grupo
1	2"A"
2	2"D"
3	2"D"
4	2"A",2"B"
5	2"D"
6	2"B"
7	2"D"
8	2"D"
9	2"B"
10	2"A"

3.-Pregunta 11 :Episodios de la obra de teatro más gustados

Explicación de los resultados: La pregunta 11 tiene 12 opciones, correspondientes a cada uno de los episodios de la obra de teatro. El cuestionario pide al participante que marque los episodios que más le gustaron. Las respuestas indican el porcentaje de alumnos que en cada grupo respondieron por cada uno de los episodios

Tabla 5B :Porcentajes de alumnos de cada grupo que les gustó un episodio específico

GRUPO	Episodios											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2o. A	80	60	80	70	80	50	90	70	70	80	80	80
2o. B	65	50	70	70	60	60	65	65	65	80	65	65
2o. C	25	25	25	25	50	25	38	75	25	50	25	37
2o. D	90	72	72	81	90	63	90	72	81	81	90	100
2o. E	50	62	56	56	56	56	50	43	68	68	62	75

Comentarios: Como puede observarse, el 2ºD fue un grupo que obtuvo los más altos porcentajes de gusto por todos los episodios, pues en 10 de los 12 episodios obtiene los más altos porcentajes, en comparación con los demás.

4.- Pregunta 12: razones expresadas por los participantes de su gusto por los episodios de la obra de teatro

Explicación de los resultados : A cada una de las respuestas de los participantes se les dió un tema, apegándose lo más posible a las palabras de los participantes y tratando de abstraer el contenido de sus respuestas. Las respuestas representan la frecuencia de alumnos que en cada grupo eligieron una respuesta o respuestas específicas. El mismo procedimiento se empleó para el resto de las preguntas abiertas. Todos los temas fueron agrupados en categorías que representaran esos temas: Estas categorías son:

- 1.- Interesantes / bonitos / divertidos
- 2.- Reflexión / me ayudaron en mi forma de pensar
- 3.- Me enseñaron muchas cosas
- 4.-Identificación / a mi me pasó lo mismo

A su vez, estas categorías previas pueden agruparse, en forma abstracta, en dos grandes categorías:

- 1.- Interesantes/ bonitos / divertidos / agradables.
- 2.- Reflexión / enseñanza / identificación.

El mismo procedimiento se siguió en las demás preguntas del cuestionario que le pedían al participante una respuesta por escrito.

Es importa hacer notar que estas frecuencias, dentro de las opciones de respuesta expresadas a cada pregunta, *no suman entre todas un total de 100*, pues un(a) participante pudo haber escrito en sus respuestas *más* de una categoría de análisis. Consecuentemente, las frecuencias de respuesta de las preguntas abiertas del cuestionario, sólo reflejan valores (*frecuencias de respuesta*) que se *deben de interpretar dentro de cada categoría de análisis* que se expresa en las diversas tablas siguientes. En cuanto a las *frecuencias de respuesta acumuladas*, que se expresan en las tablas que expresan la abstracción de cuatro categorías de análisis, según las propias palabras de los alumnos, en dos categorías que las sintetizan, simplemente representan la *suma* o acumulación de dos o más categorías simples en otra, mas abstracta, que las incluye. Por consiguiente, estas frecuencias acumuladas pueden muy bien sumar más de cien, pues *no son porcentajes vinculados a un tipo de respuesta de SI / NO*.

Tabla 6B : Razones de elección de episodios, en las propias palabras de los alumnos. Frecuencias de respuesta.

Grupo	1.-Interesantes / bonitos / divertidos.	2.-Reflexión / Me ayudaron en mi forma de pensar	3.-Me enseñaron muchas cosas	4.-Identificación / A mi me pasó lo mismo
2"A"	80	0	40	10
2"B"	35	40	45	10
2"C"	50	50	25	0
2"D"	54	9	27	18
2"E"	87	6	18	12

Comentarios: Esta pregunta mide el tipo de motivación de los alumnos en el Taller.El 2"E" es el que tiene una frecuencia más alta (87%) de razones de simple gusto o diversión por la obra de teatro.Sin embargo, ya para pasar de la simple diversión a la reflexión, no hay un porcentaje similar, sino uno muy bajo en comparación con el anterior(6%) que indica sí les ayudó en su forma de pensar.Algo similar pasa con el 2"A". El grupo que logró una frecuencia de

respuesta más alta en la razón de la reflexión fue el 2°C (50%), tal vez porque tomó en forma más intelectual el taller y tal vez porque los alumnos tenían menos daño emocional, pues el familiar alcohólico era alguien distinto de los padres (abuelo, tío, padrino). El grupo que afirma que “aprendió” muchas cosas fue el 2°B, pues obtuvo una frecuencia de respuesta porcentaje del 45%, muy cercano al 2°A. Sin embargo, esta razón refleja en el fondo un escudo intelectual (también este grupo obtuvo el segundo porcentaje más alto en la razón de reflexión (40%). La última razón, con las propias palabras de los alumnos, era la importante. El 2°D, con una pequeña pero significativa frecuencia de respuesta (18%). Es el grupo que indicó con mayor frecuencia que se identificó con la temática de la obra de teatro, y/o que le había pasado lo mismo.

Tabla 7B : Razones conjuntas de elección de episodios. Frecuencias de respuesta acumuladas.

Grupo	Interesantes / bonitos / divertidos / agradables (razón 1)	Reflexión / enseñanza / identificación (razones 2 a 4)
2°A	80	50
2°B	35	95
2°C	50	75
2°D	54	54
2°E	87	36

Comentarios.

Los resultados indican que a los grupos a los que les parecieron más agradables los episodios fueron el 2°A, con un 80% de respuestas y el 2°E, con un **87%**. Sin embargo, los efectos de reflexión y enseñanza fueron muy distintos: un 50% para el 2°A y un **95%** (el más alto entre los grupos) para el 2°B. Parece ser que los alumnos del 2°A se divirtieron pero no reflexionaron y/o aprendieron (había tres alumnos: Rogelio, Gustavo y Edgar, que todo lo tomaban a broma y parecía que sólo trataban de *pasarla bien*), mientras que los alumnos del 2°B no sólo se divirtieron sino también reflexionaron y aprendieron.

5.- Pregunta 13: identificación con el diamante y la esmeralda.

Explicación de los resultados: La pregunta 13 le pide al participante si se identificó con el diamante o con la esmeralda y después le pregunta en qué. Las opciones de respuesta son tres: 1.-NADA, 2.-REGULAR, 3.-MUCHO. Algunos participantes no respondieron y esta ausencia de respuesta se agrupó en la categoría de 1.- SIN RESPUESTA. Las respuestas representan el porcentaje de alumnos que en cada

grupo eligieron una respuesta. En cuanto a los aspectos de identificación con cada uno de ellos, las respuestas de los participantes se agruparon en categorías, de acuerdo a sus propias palabras de respuesta.

5.1.- Identificación con el diamante

Tabla 8B : Identificación con el diamante por grupos. Porcentajes.

Grupo	MUCHO	POCO	SIN RESPUESTA
2"A"	40	30	30
2"B"	25	35	40
2"C"	0	25	75
2"D"	45	36	18
2"E"	18	37	43

5.2.-Razones de identificación con el diamante.

Tabla 9B : Razones de identificación con el diamante por grupos. Frecuencias de respuesta.

Grupo	1.-Identificación en la forma de pensar / sentir / actuar	2.-Encuentra su camino/ lucha / olvida el pasado	3.-Que no tomara su papá/ mamá/ le escondía las botellas/ todo lo que pasaba con ellos / me dejaba caer / no tenía ganas de nada	4.-Que no es piedra / que si vale porque existe/ no se deja guiar por la gran caca.
2"A"	70	0	0	30
2"B"	30	5	5	5
2"C"	37	0	0	0
2"D"	45	9	27	27
2"E"	31	0	18	12

Nota: Las anteriores razones corresponden naturalmente a los alumnos (as) que se identificaron MUCHO, y POCO.

Tabla 10B : Razones conjuntas de identificación con el diamante por grupos. Frecuencias de respuesta acumuladas.

Grupo	IDENTIFICACION(razones 1 y 3)	SUPERACION(razones 2 y 4)
2"A"	70	30
2"B"	35	10
2"C"	37	0
2"D"	72	36
2"E"	49	12

5.3.- Identificación con la esmeralda.

Tabla 11B : Identificación con la esmeralda por grupos. Porcentajes.

Grupo	MUCHO	POCO	NADA
2"A"	30	40	30
2"B"	30	40	30
2"C"	37	37	25
2"D"	37	63	0
2"E"	31	31	37

5.4.- Razones de identificación con la esmeralda.

Tabla 12B: Razones de identificación con la esmeralda. Frecuencias de respuesta.

Grupo	5.-Mala relación con papás / sabía cómo los monstruos atacaban a sus papás / iba mal en la escuela	6.-Trata de seguir adelante/ superación	7.-Las mismas palabras me las dijeron a mí / se sentía piedra / se sentía fea, sucia, acomplejada / su mamá la comparaba y la hacía sentir muy mal/ me sentía triste y culpable / sin ganas de nada	8.- Que no tomara su papá / mamá / que no nos maltrataran
2"A"	60	0	40	0
2"B"	35	10	20	5
2"C"	50	12	12	12
2"D"	72	9	36	18
2"E"	31	12	31	6

Nota: como en el caso de la identificación con el diamante, sólo los alumnos (as) que respondieron MUCHO y POCO en la tabla 11B, proporcionaron razones de su elección en esta tabla (12B).

Tabla 13B : Razones conjuntas de identificación con la esmeralda. Frecuencias de respuesta acumuladas.

Grupo	EFFECTOS DE LA VIOLENCIA EN LOS HIJOS (razones 5 y 7)	DESEO DE ENFRENTAR / CONTROLAR LA VIOLENCIA (razones 6 y 8)
2"A"	100	0
2"B"	55	15
2"C"	62	24
2"D"	108 (una alumna respondió en las categorías 1 y 3)	27
2"E"	62	18

Tabla 14B : Razones conjuntas de identificación con el diamante y la esmeralda.
Frecuencias de respuesta acumuladas.

Grupo	a).-Identificación en sí mismo de los efectos del alcoholismo familiar(razones 1,3,5,7)	b).-Deseos de superación, enfrentado los efectos del alcoholismo familiar en sí mismo (razones 2,4,6,8)
2"A"	170	30
2"B"	90	25
2"C"	99	24
2"D"	180	63
2"E"	111	30

Nota: En el caso del 2"A", 2"D" y 2"E", varios alumnos respondieron a más de una categoría de análisis. Esto se refleja en las frecuencias de respuesta.

Comentarios.

La tabla 17B resume la capacidad de identificación y la motivación de esfuerzo propio para superar los conflictos por parte de los participantes. En el 2"A" y 2"D" la identificación con la problemática del alcoholismo familiar fue la mas alta, sin embargo, sólo en el 2"D" se ve una motivación para esforzarse y cambiar. Hay que

observar que el 2"D" tuvo una alta cohesión desde el principio, compuesto en su mayoría por mujeres, sin participantes que ingresaran después del tercer episodio y estuvo centrado en la problemática de tener un hermano alcohólico. Por su parte, el 2"A" tuvo varios ingresos posteriores (2 después del tercer episodio), tuvo una población mixta y todos los hombres (caso de Rogelio, Edgar y Gustavo) boicoteaban el taller con su conducta chistosa o apática)

6.- Preguntas 14 y 15: Desarrollo de la confianza, 1a. parte.

Explicación de los resultados : Las preguntas 14 y 15 evalúan el desarrollo de la confianza en los participantes. En efecto, la 2a. regla de la familia alcohólica es NO CONFIAR. La obra de teatro representaba la vida de los participantes y si ellos eran el diamante y la esmeralda, el conductor era Luxman (Guadalupe, del 2"E", así lo dice en la entrevista grupal) Por eso las preguntas pretenden vincular la ficción de la obra de teatro con la realidad que ellos viven:

Preguntas:

14.-¿Crees que existan personas como Luxman?

15.-Si conocieras a alguien como Luxman, ¿dejarías que te ayudara?

Los resultados indican el porcentaje de alumnos que en cada grupo respondió afirmativamente a estas preguntas. También se dan resultados por la agrupación de estas dos preguntas. A estos resultados se les puede considerar como indicadores del desarrollo de la confianza en los alumnos.

Tabla 15B :Desarrollo de la confianza,1a parte. Porcentajes.

Grupo	14.-¿Crees que existan personas como Luxman?	15.-Si conocieras a alguien como Luxman, ¿dejarías que te ayudara?	Respuesta conjunta (desarrollo de la confianza)
2"A"	100	90	190
2"B"	100	100	200
2"C"	100	100	200
2"D"	100	100	200
2"E"	100	100	200

Nota: La puntuación de la *Respuesta conjunta (desarrollo de la confianza)*, se calculó simplemente sumando los porcentajes de las preguntas 14 y 15 del cuestionario.

7.-Preguntas 16 y 17: Identificación con los temas de la obra de teatro.

Tabla 16B : Daños recibidos por la ignorancia y la violencia.Porcentajes.

Grupo	16.-¿Alguna vez te daño a tí la ignorancia?	17.-¿Alguna vez te daño a tí la violencia?	Respuesta conjunta de daño por la ignorancia y la violencia
2"A"	80	90	170
2"B"	65	65	130
2"C"	87	37	124
2"D"	90	90	180
2"E"	87	81	168

Nota: La puntuación de *La respuesta conjunta de daño por la ignorancia y la violencia* se calculó simplemente sumando los porcentajes de las preguntas 16 y 17 del cuestionario.

8.-Preguntas 18 y 19 : Uso y utilidad de las armas de luz

Tabla 17B: Uso y utilidad de las armas de luz. Porcentajes de respuesta afirmativa.

Grupo	18.-¿Has utilizado las armas de luz?	19.-¿Te ha servido el CASCO DE LA VERDAD?	19.-¿Te ha servido el ESCUDO DEL AMOR?
2"A"	80	90	100
2"B"	65	65	65
2"C"	37	62	75
2"D"	54	54	63
2"E"	75	75	87

Comentarios: Las respuestas de utilidad(pregunta 19) son más altas que las de uso (pregunta 18), a excepción del 2"B". En el 2"D" y 2"E", el escudo del amor sirvió más que si hubiera sido utilizado, indicando tal vez, *el deseo de utilizarlo*.

9.-Pregunta 20 : Incorporación de la figura mítica del diamante o la esmeralda supremos en el proyecto de vida adolescente

Tabla 18B : Deseo de ser diamante o esmeralda y razones.Porcentajes y frecuencias de respuesta.

Grupo	20.-¿Te gustaria ser un diamante supremo o una esmeralda suprema?	¿Porque?			
		1.-Darse cuenta de todo lo que los monstruos hacen	2.-Luchar contra los monstruos / ser felices/ saber que puedo/ no sentirse piedra/ no dejarse guiar por la ignorancia, el odio y la venganza/ superarse	3.-Ayudar a los demas	4.-Encontrar personas que te ayuden
2"A"	90	30	60	50	10
2"B"	100	20	75	20	20
2"C"	100	12	75	25	0
2"D"	100	0	90	0	0
2"E"	75	6	50	31	12

Tabla 19B: Razones conjuntas para ser un diamante o esmeralda.Frecuencias de respuesta acumuladas.

Grupo	Enfrentar activamente los conflictos(1 y 2)	Ayudar a los demas(3)	Ser ayudado(4)
2"A"	90	50	10
2"B"	95	20	20
2"C"	87	25	0
2"D"	90	0	0
2"E"	56	31	12

10.-Preguntas 21 y 22 : Desarrollo de la expresión de los sentimientos. 1a. parte

Tabla 20B: Importancia del desahogo personal. Frecuencias de respuesta.

Grupo	21.-¿Crees que sea importante que te desahogues con alguien?	22.-¿Le cuentas a alguien lo que te pasa?	¿A quién?			
			1.-Amigo(a), novio(a), compañeros(as)	2.-Mamá, papá, tia, maestro	3.-Hermanos(as), primos(as)	4.-Nadie
2"A"	100	80	40	40	10	20
2"B"	100	75	40	55	30	25
2"C"	100	75	50	25	37	25

2"D"	100	90	45	54	18	9
2"E"	100	81	43	37	50	18
Promedio	100	80	43	42	29	23

Tabla 21B : Tipo de personas a quien el alumno le cuenta lo que le pasa .
Frecuencia de respuesta acumulada del tipo de relación.

Grupo	Adolescentes de la misma edad(Relaciones 1 y 3)	Adultos(Relación 2)
2A"	50	40
2"B"	70	55
2"C"	87	25
2"D"	63	54
2"E"	93	37

Comentarios: Los datos de las tablas 20B y 21B son muy importantes pues reflejan el aislamiento de los hijos adolescentes de alcohólicos. En promedio, el 23% de los alumnos no le cuentan a nadie lo que les pasa, prácticamente la cuarta parte. Es curioso observar cómo el progreso en el Taller de Lectura esta directamente relacionado con el grado de comunicación y confianza con al menos *alguien*. Así se puede ver que el 2"D" tuvo sólo un porcentaje de 9% y el 2"E", de 18% y fueron grupos con muy buena ganancia. Es curioso notar cómo esto influye hasta en grupos que no tienen como familiar alcohólico al papá o la mamá, como fue el caso del 2"C".

11.-Pregunta 23 : Identificación con los papeles que desempeñan los hijos en la familia alcohólica.

Tabla 22B : Papeles que desempeñan los alumnos. Frecuencias de respuesta.

Grupo	RESPONSABLE	ADAPTADOR	CONCILIADOR	IRRESPONSABLE
2"A"	60	30	10	20
2"B"	9	35	5	15
2"C"	37	37	25	0
2"D"	63	36	27	0
2"E"	50	18	18	0

Nota: Las puntuaciones de las cuatro anteriores categorías no suman 100 ya que muchos alumnos se identificaron con mas de un papel. Por lo tanto, estas frecuencias de respuesta sólo se pueden considerar como porcentajes *dentro* de cada categoría.

Tabla 23B : Alianzas entre los distintos papeles. Frecuencias de respuesta.

Grupo	Responsable / adaptador	Responsable / conciliador	Adaptador / conciliador
2"A"	90	70	40
2"B"	44	14	40
2"C"	74	62	62
2"D"	99	90	63
2"E"	68	68	36

Tabla 24B : Razones por la elección de papeles: el responsable. Frecuencias de respuesta.

Grupo	1.-Obediencia	2.-Responsabilidad	3.-Echarle ganas	4.-Yo soy así
2"A"	10	30	0	20
2"B"	5	25	0	15
2"C"	0	37	0	0
2"D"	0	54	0	18
2"E"	6	43	6	12

Tabla 25B : Razones conjuntas por la elección de papeles: el responsable

Grupo	Madurez(columnas 1,2,3)	Identificación(columna4)
2"A"	40	20
2"B"	30	15
2"C"	37	0
2"D"	54	18
2"E"	55	12

Tabla 26B : Razones por la elección de papeles: el adaptador. Frecuencias de respuestas.

Grupo	1. Que no valia nada.	2.-Yo soy así.	3.-Cuando me siento mal, trato	4.-Me adapto a todo/ no quiero causar ningun problema a mis papas /tengo
-------	-----------------------	----------------	--------------------------------	--

			de que nadie se de cuenta	miedo de que me digan algo mis papás/ hay reglas que acatar.
2''A''	10	10	10	0
2''B''	5	5	15	15
2''C''	0	0	12	25
2''D''	0	27	18	0
2''E''	0	6	6	25

Tabla 27B: Razones conjuntas por la elección de papeles: el adaptador

Grupo	Baja autoestima(columnas 1 y 2)	Miedo (columnas 3 y 4)
2''A''	20	10
2''B''	10	30
2''C''	0	37
2''D''	27	18
2''E''	6	32

Tabla 28B : Razones por la elección de papeles: el irresponsable. Frecuencia de respuestas.

Grupo	1.- Yo tomé/ estoy contento/ identificación	2.- Culpa	3.-Violencia	4.-Ignorancia
2''A''	10	10	10	0
2''B''	15	0	0	0
2''C''	0	0	0	0
2''D''	0	0	0	0
2''E''	0	0	0	0

Tabla 29B: Tabla 33B: Razones conjuntas para la elección de papeles: el irresponsable

Grupo	1.- Identificación (columnas 1 y 4)	2.- Consecuencias de la irresponsabilidad (columnas 2 y 3)
-------	-------------------------------------	--

2"A"	10	10
2"B"	15	0
2"C"	0	0
2"D"	0	0
2"E"	0	0

Tabla 30B : Razones para la elección de papeles: el conciliador.Frecuencia de respuestas.

Grupo	1.- Sentirse bien	2.- Lastimar a la gente	3.- No quería que sus papás de pelearan/ consolar mamá	3.-Digo cosas graciosas / soy así.
2"A"	10	10	0	0
2"B"	0	0	5	0
2"C"	0	0	12	12
2"D"	0	0	9	27
2"E"	0	0	12	31

Tabla 31B: Razones conjuntas para la elección de papeles: el conciliador.

Grupo	1.- Payasito (columnas 2 y 4)	2.-Consolador(columnas 1 y 3)
2"A"	10	10
2"B"	5	0
2"C"	12	12
2"D"	27	9
2"E"	31	12

12.- Preguntas 24 y 25: Ejercicios más gustados.

Tabla 32B: Ejercicios más gustados.Porcentajes.

Nota: Los ejercicios, insertos en los diversos episodios, fueron:

Episodio 4.-Cómo librarse de los complejos y las mentiras que nos han dicho.(Padre Dios, te ofrezco esta mentiras...)

Episodio 8.- Para reconocer los propios sentimientos (En un cilindro de luz... mi poder interno de curación,suaviza mi pasado... cómo me siento conmigo mismo...)

Episodio 10.-Para librarse del coraje (Merezco amor...)

Episodio 10B.-Para librarse de la culpa (Permito que el amor penetre en mí...)

Episodio 11.-Para librarse del coraje. Se le llama “La muerte del muñeco” (Yo soy buena, merezco vivir...)

Episodio 12.-Para recordar a Luxman.

Grupo	Episodio 4	Episodio 6	Episodio 8	Episodio 10	Episodio 10B	Episodio 11	Episodio 12
2”A”	70	80	70	80	50	60	30
2”B”	45	45	40	55	60	55	25
2”C”	12	62	25	37	37	25	50
2”D”	72	63	72	81	72	81	81
2”E”	62	43	50	62	56	62	68

Tabla 33B: Práctica y utilidad de algún o algunos de los los ejercicios. Porcentajes.

Grupo	¿Has practicado alguno o algunos?	¿Te han servido?
2”A”	70	100
2”B”	55	80
2”C”	75	100
2”D”	54	90
2”E”	43	87

Tabla 34B : Ejercicios practicados. Porcentajes.

Grupo	Episodio 4	Episodio 6	Episodio 8	Episodio 10	Episodio 10B	Episodio 11	Episodio 12
2”A”	70	70	30	70	50	50	30
2”B”	20	30	25	30	40	15	10
2”C”	12	25	25	12	25	25	25
2”D”	63	72	45	63	63	63	45

2"E"	25	25	12	31	12	18	6
-------------	----	----	----	----	----	----	---

Tabla 35B: Comparación entre ejercicios gustados y practicados.
Porcentajes.(G=Gustado; P= Practicado)

Grupo	Episodio 4		Episodio 6		Episodio 8		Episodio 10		Episodio 10B		Episodio 11		Episodio 12	
2"A"	G70	P70	G80	P70	G70	P30	G80	P70	G50	P50	G60	P50	G30	P30
2"B"	G45	P20	G45	P30	G40	P25	G55	P30	G60	P40	G55	P15	G25	P10
2"C"	G12	P12	G62	P25	G25	P25	G37	P12	G37	P25	G25	P25	G50	P25
2"D"	G72	P63	G63	P72	G72	P45	G81	P63	G72	P63	G81	P63	G81	P45
2"E"	G62	P25	G43	P25	G50	P12	G62	P31	G56	P12	G62	P18	G68	P6

Comentarios por grupo: Estas puntuaciones, que deben analizarse grupo por grupo, son un indicador de las necesidades de curación emocional de los alumnos, de su nivel de motivación y de los obstáculos internos que tenían para progresar en el Taller. En el 2"A", el ejercicio del episodio 8, *para reconocer los propios sentimientos*, era un ejercicio muy útil para el grupo, dado el alto nivel de negación que tenían. Sin embargo, aunque fue un ejercicio muy gustado (70%), sólo un 30% de los alumnos dicen haberlo practicado. En el 2"B", fue poco el gusto (no llegó al 55%) por los ejercicios y menos la práctica. Sin embargo, el ejercicio del episodio 10, *para librarse de la culpa*, parece que les atrajo, pues fue el más practicado de todos. Esto está relacionado con el uso del enfrentamiento emocional por este grupo. Como dice la tabla 3A, este grupo tuvo una pérdida de +8 (la mayor entre grupos) en este tipo de enfrentamiento y cómo se explica en el anexo que explica los tipos de enfrentamiento, uno de los sentimientos consecuentes a emplearlo es el de sentirse culpable. En el 2"D", el ejercicio más practicado fue el del episodio 6, *cómo librarse del odio recibido*. Este ejercicio fue el más practicado entre grupos y tal vez responde a la necesidad de librarse de las agresiones del hermano alcohólico (3 casos) o de la mamá (1 caso), o del papá y la mamá (1 caso). El 2"E" tuvo como mayor puntuación el ejercicio del episodio 10, *para librarse del coraje*. Este grupo tuvo importantes ganancias en el enfrentamiento emocional y en el controlador, los mayores entre grupos (tabla 3A). Sin embargo, tuvo la mayor pérdida en el enfrentamiento evitador. En otras palabras, los alumnos, en promedio, dejaron de pelear con su familiar y/o tratar de controlarlo. Pero seguían estando *muy enojados*, así que por eso mejor se salían a la calle o no le hablaban. De allí el interés de algunos por este ejercicio. ¿Qué tanto recordarían los alumnos

a Luxman y por lo tanto las enseñanzas del Taller, en sus vidas? Los resultados de práctica del ejercicio del episodio 12, *para recordar a Luxman*, indican que muy poco. Los dos grupos con más alta puntuación de gusto por este ejercicio fueron el 2ºD y el 2ºE. Sin embargo, la práctica en ambos fue muy distinta: en el 2ºD fue la puntuación más alta, mientras que en el 2ºE, fue la más baja, queriendo decir quizás, una mayor congruencia en el 2ºD entre el pensamiento y el sentimiento que en el 2ºE, grupo en el que el mecanismo de la negación se incrementó en 4 puntos y después del 2ºA(+11) fue el grupo que mostró mayor pérdida entre grupos, según la tabla 12A. Los alumnos de este último grupo, pues, no pudieron mostrar sus sentimientos de acuerdo con sus pensamientos.

13.- Pregunta 26 : Desarrollo de la expresión de los propios sentimientos.

Tabla 36B: Utilidad del termómetro de sentimientos. Porcentajes.

Grupo	¿Te sirvió el termómetro de sentimientos?
2ºA	90
2ºB	85
2ºC	100
2ºD	81
2ºE	100

14.-Preguntas 27 a 29 : Evaluación de las lecturas hechas en casa en forma voluntaria.

Tabla 37B: Recepción de material de lectura y cantidad de lectura realizada. Porcentajes.

Grupo	27.- ¿Recibiste un libro fotocopiado?	28.-Si lo recibiste,¿cuánto leiste?		
		NADA	MENOS DE LA MITAD DEL LIBRO	TODO DEL
2ºA	40	60	10	30
2ºB	75	35	20	45
2ºC	62	50	37	12
2ºD	45	54	18	27
2ºE	87	24	43	31

Tabla 38B: Razones de agrado de las lecturas realizadas, en las palabras de los alumnos. Frecuencias de respuesta.

Grupo	1.-Problemas familiares	2.-Cómo se comportaba la niña parecida a su papá.	3.-Reconocimiento del valor propio / no sentirme culpable.	4.-Aprender /reflexionar.	5.-Nada
2" A "	10	10	10	10	60
2" B "	0	5	20	20	15
2" C "	0	0	0	50	0
2" D "	0	9	27	0	0
2" E "	12	25	12	25	6

Nota: Las anteriores respuestas, naturalmente se refieren a los alumnos (as) que indicaron que leyeron MENOS DE LA MITAD DEL LIBRO y TODO, del material de lectura. Algunas otras respuestas de los alumnos(as), como categorías de análisis, fueron: 2.-Cómo es tu vida cuando te casas. -Señora que se divorcia muchas veces. -Cosas que en la vida real son ciertas. -Cómo son los padres con sus hijos. -No agredir a las mujeres. 3.- -No sentirme culpable. -Me ayudaron mucho. -Me identifiqué. -La muchacha siguió adelante.

Tabla 39B: Razones acumuladas de agrado de las lecturas. Frecuencias de respuesta acumuladas.

Grupo	Problemas familiares (razones 1 y 2)	Mejor autoestima (razones 3 y 4)	Nada (razón 5)
2" A "	20	20	60
2" B "	5	40	15
2" C "	0	50	0
2" D "	9	27	0
2" E "	37	37	6

15.- Pregunta 30: Desarrollo de la confianza, 2a. parte. Construcción de la confianza con un adulto significativo.

Tabla 40B: Disponibilidad para una entrevista personal. Porcentajes.

Grupo	30. ¿Aceptas ser entrevistado(a) para que proporciones tu testimonio sobre lo que te ayudó este Taller de Lectura?-
2" A "	70
2" B "	80
2" C "	37
2" D "	81
2" E "	56

16.- Pregunta 31: Evaluación del proceso de reflexión sobre la propia vida y el aumento de conciencia.

Tabla 41B: Razones que dan los alumnos, con sus propias palabras, sobre los cambios que han visto en si mismos debido al taller. Frecuencias de respuesta.

31.- ¿Qué cambios has visto EN TI MISMO, debido al taller?				
Grupo	1.-Mi forma de pensar / sentir / actuar.	2.-Resolver problemas familiares. -Ayudar a mi familia.	3.- Tranquilidad. -Mejor control. -No tengo la culpa de que mi papá/ mamá tome. -Comprensión.	4.- Mejor relación familiar/ con amigos. -Hablo mas en casa. -Llegó en el momento en que más lo deseaba. -Más interés en la escuela.
2" A "	40	0	40	30
2" B "	35	20	35	25
2" C "	37	25	25	25
2" D "	18	9	63	18
2" E "	25	6	56	31

Tabla 42B: Razones conjuntas que dan los alumnos sobre los cambios que han visto en si mismos debido al taller. Frecuencias de respuesta acumuladas.

Grupo	Menor tensión personal (razones 1 y 3)	Efectos en la familia/ escuela (razones 2 y 4)
2"A"	80	30
2"B"	70	45
2"C"	62	50
2"D"	81	27
2"E"	81	37

17.- Pregunta 32: Efectos del taller en la familia y en la escuela.

Tabla 43B: Razones que dan los alumnos, con sus propias palabras, sobre lo que han aplicado del Taller de Lectura en su casa y en la escuela. Frecuencias de respuesta.

32.- Has una breve composición sobre lo que has aplicado en el Taller de Lectura con a) Tus papás y familiares y b) tus amigos y amigas, compañeros y maestros. Trata de ser espontáneo y escribe lo primero que te venga a la mente.				
Grupo	1.-Papás / familia leen los episodios	2.- Platicar con papás / familia del taller.	3.- Comprender a los papás. -No creerme piedra. -Sentirme tranquila. -No guardar rencor -Reflexionar	4.- Discutir / pelear menos con hermanos / familia -Mejor relación amigos/ familia.
2"A"	10	10	50	30
2"B"	20	30	40	55
2"C"	0	0	37	37
2"D"	0	9	54	36
2"E"	25	31	62	25

Tabla 44B: Razones conjuntas que dan los alumnos sobre lo que han aplicado del Taller de Lectura en su casa y en la escuela. Frecuencias de respuesta acumuladas.

Grupo	Mejor comunicación personal: cambios centrados en la familia (razones 1 y 2)	Menos conflicto y tensión familiar: cambios centrados en el alumno (razones 3 y 4)
2"A"	20	80
2"B"	50	95
2"C"	0	75
2"D"	9	90
2"E"	56	87

18.- Pregunta 33: Efectos del taller en la relación del alumno con su familiar alcohólico.

Tabla 45B: Tipo de familiar al que va dirigida la carta que el alumno le escribe. Frecuencias de respuesta.

33.- Escríbele una breve carta a ese familiar tuyo que tiene o tuvo problemas por su manera de beber (papá, mamá, hermano, tío, abuelito,etc.)					
Grupo	1.-Al papá	2.-A la mamá	3.-Al padrino o novio.	4.-Al tío, o hermano o primo.	5.-Al abuelo.
2"A"	50	0	10	10	20
2"B"	35	0	15	0	5
2"C"	0	0	50	12	37
2"D"	27	18	18	27	0
2"E"	56	6	12	6	0

Tabla 46B: Tipo de relación familiar conjunta al que va dirigida la carta que el alumno le escribe. Frecuencias de respuesta acumuladas.

Grupo	Carta dirigida a los padres (columnas 1 y 2)	Carta dirigida a otros familiares (columnas 3 a 5)
2ºA	50	40
2ºB	35	20
2ºC	0	100
2ºD	45	45
2ºE	62	18

Tabla 47B: Contenido de la carta que el alumno dirige a su familiar alcohólico, en sus propias palabras. Frecuencias de respuesta.

33.- Escribe una breve carta a ese familiar tuyo que tiene o tuvo problemas por su manera de beber (papá, mamá, hermano, tío, abuelito,etc.)					
Categorías	2”A”	2”B”	2”C”	2”D”	2”E”
1.-No me gusta tu forma de beber. -Deja de beber. -Jura. -¿Por qué lo haces? -Ojalá dejaras de beber.	40	40	87*	63	62
2.- Nos hace daño. -Me hace daño. -Me hizo daño.	60	40	75*	63	62
3.- Soportar gritos, mentiras, golpes. -Me da vergüenza. -Se pelea con mi mamá (o papá) -Me siento triste.	20	5	0	0	25
4.-Tener que hacer el quehacer y la comida.	0	0	0	0	6 ³
5.- Te quiero mucho. -Te queremos mucho.	20	25	25	45	6
6.- Miedo de enfermedad de papá (o mamá)	0	5	12*	9	6
7.-Evitar odio hacia tí. -Que bueno que dejaste de beber. -Deseo platicar contigo. -Me siento mejor cuando no tomas y no peleamos.	20	25	25	36	31

*Aunque este porcentaje sea el mayor de los cinco grupos, está dirigido a un familiar distinto de los padres.

³ Esta frecuencia representa un caso único(de una sola alumna).

Tabla 48B: Consecuencias en el alumno del alcoholismo familiar y manifestación de aprecio hacia el familiar que ya no toma. Frecuencias de respuesta acumuladas.

Grupo	Consecuencias en el alumno del alcoholismo familiar (categorías 1 a 4, y 6)	Manifestación de aprecio hacia el familiar que ya no toma (categorías 5 y 7)
2"A"	120	40
2"B"	90	50
2"C"	174*	50
2"D"	135	81
2"E"	161	37

*A diferencia del resto de los grupos, el familiar alcohólico en TODOS los alumnos de este grupo es alguien distinto de los padres.

Tabla 49B:Rechazo del alcoholismo del padre y de la madre, por grupos. Frecuencias de respuesta acumuladas.

Grupo	Rechazo del alcoholismo del padre (Tabla 49B, columna 1; Tabla 51B,columna 1)	Rechazo del alcoholismo de la madre (Tabla 49B, columna 2; Tabla 51B,columna 1).
2"A"	90	40
2"B"	75	40
2"C"	*	*
2"D"	90	81
2"E"	118	68

*Ningún alumno de este grupo tiene al padre o la madre como familiar alcohólico.

Tabla 50B:Consecuencias negativas del alcoholismo del padre y la madre, por grupos.Frecuencias de respuesta acumuladas.

Grupo	Consecuencias negativas del alcoholismo del PADRE (Tabla 49B,columna 1; Tabla 51B,columna 2): NOS HACE DAÑO/ME HACE DAÑO/ ME HIZO DAÑO	Consecuencias negativas del alcoholismo de la MADRE (Tabla 49B,columna 2; Tabla 51B,columna 2) NOS HACE DAÑO/ME HACE DAÑO/ ME HIZO DAÑO
2"A"	110	90
2"B"	75	75
2"C"	*	*
2"D"	90	45
2"E"	118	118

*A diferencia del resto de los grupos, el familiar alcohólico en TODOS los alumnos de este grupo es alguien distinto de los padres.

19.-Pregunta 34: Principales cambios del taller en la vida de los alumnos.

Tabla 51B: Razones que dan los alumnos, en categorías de análisis, sobre lo que les sirvió el taller en sus vidas. Frecuencias de respuesta.

34.- Lo que más me sirvió para mi vida, fue:				
Grupo	1.- Mejor relación con los padres.	2.-Reconocimiento de emociones.	3.- Autoestima/ Mejor manejo de emociones.	4.- Sentirse mucho mejor.
2"A"	20	10	30	30
2"B"	25	20	55	30
2"C"	0	12	100	25
2"D"	27	18	63	27
2"E"	62	43	68	43

Tabla 52B. Razones que dan los alumnos, con sus propias palabras, sobre lo que les sirvió el taller en sus vidas. Comentarios por categorías de respuesta.

Categoría de análisis	Palabras de los alumnos	Comentarios.
1.-Mejor relación con los padres.	-Comprender a papá y mamá. -Aprender a analizar. -No puedo controlar su forma de tomar. -Aprender a tolerar. -No gritarles.	Estas respuestas se centran en la familia, en un aumento de la conciencia personal debido a la reflexión y en una disminución del enojo por el alcoholismo familiar en que se vive. En esta categoría, el 2"E" obtiene la frecuencia de respuesta más alta (62). Por lo tanto, a los alumnos de este grupo les interesaba mucho una mejor relación familiar. Por el contrario, al 2"C", que no tenía alumnos cuyo familiar alcohólico fuera el padre o la madre, no tuvieron respuestas en esta categoría.
2.-Reconocimiento de emociones	-Saber que se está atrapado(a) por la violencia. -Aprender a perdonar. -No es mi culpa.	Estas respuestas se centran más en los intereses del propio estudiante: reconocer sus emociones negativas (violencia, culpa) y manejarlas mejor (perdonar). El grupo, que de nuevo tiene la mayor frecuencia de respuesta, es el 2"E".
3.- Autoestima / Mejor manejo de emociones.	-Preocuparse por si mismo(a). -Saber que puedo hacer lo que me proponga. -Me controlo. -Valorarme yo mismo (a). -No enojarme.	Estas respuestas se centran todavía más en el estudiante: Mejor autoestima (me valoro, puedo hacer lo que me proponga, me preocupo por mí) y mejor control personal (no enojarme). El grupo que obtiene una mejor frecuencia de respuestas es el 2"C", en el que los beneficios fueron se superación personal. El segundo grupo más alto fue el 2"E", con una frecuencia de 68.
4.- Sentirse mucho mejor.	-Sentirse tranquilo(a). -Saber que existo. -Sentirse contento(a). -Puedo cuidarme yo solo(a). -Tener un apoyo.	Estas respuestas indican un mejor bienestar personal, sentirse fuerte y apoyado.El 2"E" es que el obtiene una frecuencia más alta (43).

Tabla 53B: Razones conjuntas que dan los alumnos sobre lo que les sirvió el taller en sus vidas. Frecuencias de respuesta acumuladas.

Grupo	Cambios centrados en la	Cambios centrados en el propio
--------------	--------------------------------	---------------------------------------

	familia (razon 1).	estudiante (razones 2,3 y 4).
2"A"	20	70
2"B"	25	105
2"C"	0	137
2"D"	27	108
2"E"	62	154

20.- Pregunta 35: Mensaje para el conductor.

Tabla 54B: Razones que dan los alumnos, con sus propias palabras, al escribirle al conductor del taller. Frecuencias de respuesta.

35.- ¿Qué le quisieras decir ahora al conductor del Taller?				
Grupo	1.-Me sirvió el Taller. -Me ayudó el Taller. -Lo necesitaba.	2.-Lo felicito. -Le doy las gracias.	3.-Se portó buena onda con nosotros. -Le tenemos confianza. -Lo quiero mucho. -Lo vamos a extrañar. -No quiero que se acabe. -No se vaya.	4.-Ayude a otros alumnos. -Ayude a mis hermanos.
2"A"	80	80	40	0
2"B"	80	80	25	15
2"C"	87	100	50	12
2"D"	81	90	36	9
2"E"	100	100	50	31

Tabla 55B: Razones conjuntas que dan los alumnos al escribirle al conductor del taller. Frecuencias de respuesta acumuladas.

Grupo	Agradecimiento (razón 1)	Confianza y cariño(razones 2 a 4)
2"A"	80	120

2"B"	80	120
2"C"	87	162
2"D"	81	135
2"E"	100	181

21.- Reglas de la familia alcohólica:

Explicación de los resultados: Los resultados de las siguientes tablas (55, 56 y 57B) se calcularon sumando las frecuencias de respuesta (tablas 55 y 57B) o porcentajes(tabla 56) de tablas anteriores relativas a las tres reglas de la familia alcohólica. La tabla 58B simplemente acumula los resultados de las tres anteriores tablas.

21.1.- 1a. regla: NO HABLAR.

Tabla 56B: Mejora de la comunicación familiar, por grupos. Frecuencias de respuesta acumuladas.

	31.- ¿Qué cambios has visto EN TI MISMO en el Taller?		32.- Has una breve composición sobre lo que has aplicado en el Taller de Lectura con a) Tus papás y familiares y b) tus amigos y amigas, compañeros y maestros. Trata de ser espontáneo y escribe lo primero que te venga a la mente.		Mejora en la comunicación familiar
Grupo	2.-Resolver problemas de la familia	4.- Mejor relación familiar. -Hablo más en casa.	1.- Papás/ familia leen los episodios	2.-Platicar con papás/ familia del taller.	
2"A"	0	30	10	10	50
2"B"	20	25	20	30	95
2"C"	25	25	0	0	50
2"D"	9	18	0	9	36
2"E"	6	31	25	31	93

21.2.- 2a. regla: NO CONFIAR

Tabla 57B: Grado de confianza que desarrollaron los alumnos. Frecuencias de respuesta acumuladas.

Grupo	15.- Si conocieras a alguien como Luxman,	22.-¿Le cuentas a alguien lo que	30.-¿Aceptas ser entrevistado para	GRADO DE CONFIANZA
-------	---	----------------------------------	------------------------------------	--------------------

	¿dejarías que te ayudara?	que te pasa?	que proporciones tu testimonio sobre lo que te ayudó este Taller de Lectura?	
2"A"	90	80	70	240
2"B"	100	75	80	255
2"C"	100	75	37	212
2"D"	100	90	81	271
2"E"	100	81	56	237

Nota: Las puntuaciones del indicador GRADO DE CONFIANZA, se calculan como la suma de las preguntas 15, 22 y 30 del cuestionario. Estas preguntas están relacionadas con una mejora en la confianza hacia personas significativas que les pueden ayudar (familiares, maestros y amigos), pues una de las características de los hijos de alcohólicos es el de NO CONFIAR. Las puntuaciones de cada una de estas preguntas significan el porcentaje de alumnos que respondió afirmativamente. El mismo procedimiento se empleó para las tablas 56 a 59B.

21.3.- 3a. regla: NO SENTIR.

Tabla 58B: Efectos del Taller en el reconocimiento y expresión de los sentimientos. Frecuencias de respuesta acumuladas.

13.- ¿Te identificaste con el diamante y la esmeralda?

Grupo	IDENTIFICACION CON EL DIAMANTE		IDENTIFICACION CON LA ESMERALDA	
	Que no tomara su papá/ mamá/ le escondía las botellas/ todo lo que pasaba con ellos / me dejaba caer / no tenía ganas de nada	Que no es piedra / que si vale porque existe/ no se deja guiar por la gran caca.	Las mismas palabras me las dijeron a mí / se sentía piedra / se sentía fea, sucia, acomplejada / su mamá la comparaba y la hacía sentir muy mal/ me sentía triste y culpable / sin ganas de nada	RECONOCIMIENTO Y EXPRESION DE LOS SENTIMIENTOS
2"A"	0	30	40	70
2"B"	5	5	20	40
2"C"	0	0	12	12
2"D"	27	27	36	90
2"E"	18	12	31	61

Comentarios

El más alto grado de identificación se da en el 2"D". Analizando las respuestas de cada uno de los grupos, tenemos que fue el 2"A", a pesar de la presencia de alumnos que a veces boicoteaban el proceso, el que más reconoció (especialmente las mujeres hijas de padre alcohólico) el daño emocional que habían recibido. Las puntuaciones en el grupo 2"C", por el contrario, efectos casi nulos en este aspecto, debido a que la mayoría de los participantes se integraron posteriormente, y a que su familiar alcohólico era más bien el tío o el abuelo. Los grupos 2"B" y 2"D" ocupan una posición intermedia.

21.4.- Mejora de los alumnos en las reglas de la familia alcohólica.

Tabla 59 B: Efectos del Taller sobre las tres reglas de la familia alcohólica. Frecuencias de respuesta acumuladas.

Grupo	NO HABLAR (Tabla 55B:	NO CONFIAR (Tabla 56B:	NO SENTIR (Tabla 57B:	EFFECTOS ACUMULADOS.
-------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	-------------------------

	Mejora en la comunicación familiar)	Grado de confianza)	Reconocimiento y expresión de los sentimientos)	
2"A"	50	240	70	360
2"B"	95	255	40	390
2"C"	50	212	12	274
2"D"	36	271	90	397
2"E"	93	237	61	391

8.3 Resultados por grupos de participantes

En esta sección se analizan por grupo los datos de las dos previas secciones junto con la información proveniente de las observaciones que el conductor realizó sobre cada una de las sesiones del Taller de Lectura y en algunos casos (2"C"), de la entrevista grupal. Este análisis está dividido en las siguientes secciones:

- Características generales.
- Resultados del *cuestionario de orientación educativa para saber cómo resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares*, que se le aplicó a los grupos antes y después de la intervención y que mide los pensamientos, sentimientos y conductas producto de ser miembro de una familia alcohólica y que constituye propiamente una evaluación *cuantitativa* de la intervención.
- Resultados del *cuestionario de evaluación final del taller de lectura para llevarte mejor con tus papas y familiares*. Este instrumento pretende evaluar, en forma *cualitativa*, cual fue el impacto de la intervención en los alumnos, la cual giró principalmente alrededor de la Obra de Teatro. Para ello categoriza, con las propias palabras de los alumnos, las respuestas abiertas que estos proporcionan.

Antes de presentar los resultados de cada grupo, con base en la información que se ofrece en las secciones mencionadas, se expone a continuación un cuadro que resume en forma global las características de los grupos participantes.

Resumen de las características generales de los grupos participantes.

Grupo	Características
2"A"	Este grupo tuvo fortalezas y debilidades, pues Carolina y Marcela se mostraron muy participativas, mientras que Rogelio, Gustavo y Edgar se mostraron como los payasitos, especialmente Rogelio. Hubo poca cohesión y la comunicación interna fue casi nula. Karla, Anahí, Erika y Blanca sí tienen un padre alcohólico, pero se vieron bloqueadas a abrirse probablemente por sus compañeros payasitos. No manifestaron deseos de continuar el taller, aunque luego, en forma personal, Erika y Karla me dijeron "luego hablamos con usted".
2"B"	Grupo muy relajado. Fue el más numeroso. La mayoría de los participantes en la obra de teatro salieron de este grupo. Algunos, invitaron a otros de sus compañeros "con problemas" a unirse y tuvo cinco ingresos posteriores en el episodio siete del Taller, aunque sólo uno con problemas de alcoholismo familiar. Pero a pesar de eso, tuvo una comunicación interna casi nula. Guadalupe, Ana Isabel y Gabriela, escribieron muchas cosas íntimas en sus hojas de opiniones, pero no dijeron nunca nada delante de todos. Hubo varios chistosos: Cristian e Iván. Y muchos que trataron de pasar desapercibidos. Es de notar que de 21 participantes, sólo 6 quisieron hablar en la entrevista grupal y de éstos, tres sólo tenían en el Taller, las últimas tres sesiones.
2"C"	Este grupo tuvo un proceso de membresía irregular: tuvo tres bajas al principio y tres ingresos posteriores a la mitad, lo que no permitió una adecuada cohesión y comunicación interna. Los ingresos posteriores, aunque tenían problemas en su casa, no tenían el de alcoholismo. Yazmin se esforzó por reclutar nuevos miembros.
2"D"	Grupo muy emotivo. Alta cohesión y comunicación interna. Según sus palabras, llegó a convertirse en "una familia". Consideraron al conductor como "un amigo". El motor principal fueron tres amigas muy abiertas que desde la sesión introductoria se abrieron y expusieron sus problemas familiares antes los demás: Nayeli, Alin y Gabriela, y que hablaron de un problema común: el alcoholismo del hermano. Esto influyó en las demás, más calladas: Maydelin, Nancy y Analleli. Hubo un ingreso posterior: Elizabeth, que aunque no tenía problemas de alcoholismo familiar, era amiga de Nancy y Analleli. De los tres hombres, sólo uno estaba regularmente en las sesiones: Carlos. Los otros, Marco Antonio y Miguel Angel, faltaron mucho y su asistencia fue muy irregular. Fue pues, un grupo de mujeres muy participativas.
2"E"	Análisis racional del proceso grupal. Cohesión y comunicación interna. Desde el principio del Taller se manifestó el deseo de que "ya no metiera a nadie más.." Intención de continuar el proceso. Fue también el grupo que más mujeres tuvo.

Segundo "A"

Características generales.

El grupo tuvo en total 10 participantes: 3 hombres y 7 mujeres. En el 2o. y 7o. episodio se integraron dos mujeres: Marcela y Valeria, respectivamente; en el episodio 4o. se integró Edgar. Lamentablemente, los hombres se aliaron entre sí para ser en todo chistosos y evitar reflexionar, sobre todo Rogelio, cuyo familiar alcohólico era su tío. Se crearon entonces tres subgrupos: el de los hombres (Rogelio, Gustavo y Edgar, liderados por Rogelio), el de las mujeres con papá alcohólico (Erika, Karla, Anahí, Valeria, Blanca y Carolina), y el de las mujeres que no tenían un familiar alcohólico pero que estaban ahí por curiosidad o por salirse de la clase, como Yaniria, o por problemas familiares, como Marcela. Entre las

mujeres con papá alcohólico, predominó en cinco de seis casos, el papel del responsable. En el caso de los hombres, Rogelio no se identificó con ningún papel; Gustavo y Edgar con el del irresponsable.

Carolina y Marcela se mostraron muy participativas y animaban a sus compañeros a participar en la dramatización. Rogelio, Gustavo y Edgar se mostraron como los payasitos, especialmente Rogelio. Hubo poca cohesión y la comunicación interna fue casi nula. Karla, Anahi, Erika y Blanca se vieron bloqueadas a abrirse, probablemente por sus compañeros payasitos. Cuando realicé la entrevista grupal, no manifestaron deseos de continuar el taller, aunque luego, en forma personal, Erika y Karla me dijeron “luego hablamos con usted”.

Resultados del cuestionario de orientación educativa para saber cómo resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares.

Este fue el grupo que tuvo mayor incremento en la puntuación de todos los demás (de +9, según la tabla 7A).

Análisis por tipo de enfrentamiento.

Tuvo el mayor incremento de todos los grupos en el *enfrentamiento tolerante* (+7, según la tabla 3A), especialmente en la pregunta 6: *Trato de fingir que todo está bien* (incremento de +5, la mayor de todos los grupos, en las 8 preguntas del enfrentamiento tolerante, según el anexo 14, tabla 3). Este aumento en la negación también se puede ver en la pregunta 12: *Me parece que se porta mejor conmigo y me platica* (de -1, en el anexo 14, tabla 3). Sin embargo tuvo un importante incremento en la puntuación en los estilos confrontativo y apoyador (de +3, según la tabla 9A). Lo que le dió este incremento fueron sus respuestas a la pregunta 5: *Le pido que me prometa que ya no va a tomar*, (incremento de +2, la mayor de todos los grupos, según el anexo 14, tabla 10) y la pregunta 24: *Me gustaría poder platicar con alguien que me entendiera y me ayudara* (incremento de +3, el mayor de todos los grupos, según el anexo 14, tabla 11). Al parecer, mejoró la comunicación familiar en los miembros de este grupo, pero al comunicarse más con su papá, las alumnas le piden que ya no tome más. Tal vez el papá haya cambiado, tal vez no, pero a ellas les parece que se comporta mejor con ellas y les platica, como ellas lo hacen con él. Para arreglar esta incongruencia, tuvieron que continuar fingiendo más que todo estaba bien. Pero saben en el fondo que no todo está bien, por eso expresan su deseo de hablar con alguien para ser entendidas.

Resultados del cuestionario de evaluación final del taller de lectura para llevarte mejor con tus papás y familiares.

En las razones conjuntas de identificación con la esmeralda (Tabla 13B) este grupo muestra que todos dan como razón de identificación *los efectos de la violencia en los hijos*, pero no dan *ninguna* razón en la categoría de *deseo de enfrentar / controlar la violencia* (marcan 0). A su vez, en la tabla 12B tienen la mas alta puntuación entre grupos (40) en la categoría 7: *Las mismas palabras me las dijeron a mi / se sentía fea, sucia,....etc.*

En las razones conjuntas para ser un diamante o una esmeralda supremos (tabla 19B) proporcionan la puntuación más grande entre grupos (50) de la razón # 3 : *ayudar a los demás*, puntuación que duplica la del grupo más cercano, el 2º "C", con 25. Esta razón de ayudar a los demás es congruente con su aumento en el enfrentamiento controlador en 4 puntos, aumento el mayor entre grupos.

Fue también el grupo con más baja puntuación en contarle a familiares de su misma edad lo que le pasa (Tabla 20B, opción 3: hermanos, primos), indicando así la baja comunicación familiar.

En cuanto a los papeles que desempeñan los alumnos en su hogar, este grupo tuvo el más alto porcentaje del papel del irresponsable (Tabla 22B), lo cual evidencía a tres alumnos (Rogelio, Gustavo y Edgar) que con su conducta chistosa distractora boicoteaban el grupo.

En los ejercicios más gustados (Tabla 32B), este grupo tiene la puntuación más alta en el ejercicio del episodio 6: *cómo librarse del odio recibido y perdonar a los papás*. Este ejercicio fue menos practicado que gustado (Tabla 35B), pero sin embargo, refleja el interés por reconciliarse con sus papás. El ejercicio del episodio 8, *para reconocer los propios sentimientos*, era un ejercicio indicado para este grupo, dado el alto nivel de negación que tenían. Sin embargo, aunque fue un ejercicio muy gustado (70%), sólo un 30% de los alumnos dicen haberlo practicado (Tabla 35B).

En relación al material de lectura, fue el grupo que menos leyó, pues 60% de los alumnos marcaron la opción de NADA en la pregunta 27 (Tabla 37B).

Los cambios que vieron los alumnos de este grupo en sí mismos (Tabla 41B) indican la puntuación más alta en la opción #1: *Mi forma de pensar, sentir, actuar*.

El principal tema que indican los alumnos en su carta de composición (pregunta 32) es el número 3: *Comprender a los papás / No crearme piedra / Sentirme tranquila / No guardar rencor*, con un 50% de alumnos que indican este tema (Tabla 43B) . A la principal persona a quien le dirigen la carta, es al papá (Tabla 45B). Entre las razones que dan los alumnos en el contenido de esta carta, destaca el haber recibido daño por parte del papá alcohólico (tema 2) y el manifestarle desagrado por su forma de beber (tema 1), según la Tabla 47B.

Entre las razones que dan los alumnos, con sus propias palabras, sobre el beneficio que recibieron del taller en sus vidas (pregunta 34), se encuentran los

cambios centrados en el propio estudiante, donde tienen un porcentaje acumulado de 70, el más bajo entre grupos(Tabla 52B)

Segundo “B”

Características generales.

El grupo tuvo en total 10 hombres y 10 mujeres, veinte en total, y fue el grupo con mayor número de participantes de ambos sexos y el de mayor número con participantes hombres, representando el 43% del total de hombres de los cinco grupos. Las 10 mujeres participantes representaron el 23% del total de mujeres de los 5 grupos. El grupo fue muy relajado. La mayoría de los participantes en la obra de teatro salieron de este grupo. Algunos, invitaron a otros de sus compañeros “con problemas” a unirse y a partir del 7o. episodio se unieron 3 hombres y dos mujeres, aunque sólo uno con problemas de alcoholismo familiar. Tuvo una comunicación interna casi nula. Guadalupe, Ana Isabel y Gabriela, escribieron muchas cosas íntimas en sus hojas de opiniones, pero no dijeron nunca nada delante de todos. Hubo varios chistosos: Cristian e Ivan. Y muchos que trataron de pasar desapercibidos. Es de notar que, en la entrevista grupal, de 20 participantes, sólo 6 quisieron hablar y de éstos, tres sólo tenían las últimas tres sesiones en el Taller.

Resultados del cuestionario de orientación educativa para saber como resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares.

Según la tabla 5A, el grupo obtuvo una disminución en la puntuación en el tipo de enfrentamiento controlador y en el inactivo. En todos los demás estilos de enfrentamiento hubo incrementos en la puntuación. El mayor incremento se dió en el enfrentamiento emocional(+8) y en el confrontativo hubo una disminución de -10, en el que se supone debe aumentar, y en ambos fueron los incrementos más grandes entre los demás grupos. La mayor disminución fue en el enfrentamiento controlador(-7).

Análisis por tipo de enfrentamiento.

En el *enfrentamiento emocional*, el grupo tiene el mayor incremento en la pregunta 37: *me peleo y discuto con él*, con un +4, (anexo 2, tabla2).

En el *enfrentamiento tolerante*, el mayor incremento es en la pregunta 28: *creo que lo hace por mi culpa*, con un +4, (anexo 14, tabla 4). Sin embargo, hay una disminución en la pregunta 12: *Me parece que se porta mejor conmigo y me platica*, de -4, (anexo 14, tabla 3).

En el *enfrentamiento evitador*, hubo un incremento de +4 en la pregunta 27: *aprovecho para agarrarle dinero*, (anexo 14, tabla 5). Fue el único grupo que tuvo un incremento en esta pregunta. Sin embargo, tuvo una disminución de -4 en la pregunta 41: *Me siento con rencor, con amargura o con tristeza*, del mismo tipo de enfrentamiento, (anexo 14, tabla 6).

En el *enfrentamiento controlador*, hubo una disminución de -4, la mayor de todos los grupos, en la pregunta 33: *trato de vigilarlo y observarlo*, (anexo 14, tabla 8).

En el *enfrentamiento inactivo*, el grupo tuvo una disminución de -4 en la pregunta 13: *siento que me vale, que no me importa*, (anexo 14, tabla 9) y un incremento de +3 en la pregunta 20: *Me da miedo que mis papás se vayan a divorciar*, (anexo 14, tabla 9). En las dos preguntas, el grupo tuvo la disminución más alta y el incremento más alto de todos los grupos, respectivamente.

El grupo no tuvo ningún incremento en el enfrentamiento confrontativo y sí una importante disminución (siendo que debe de incrementarse) de -6 en la pregunta 3: *le digo que ya no tome*, la mayor de todos los grupos, (anexo 14, tabla 10)

En el *enfrentamiento apoyador*, el grupo tiene una disminución en la pregunta 9: *le digo tranquilamente que no me gusta que tome*, de -6, la mayor entre grupos, y en la pregunta 24: *Me gustaría poder platicar con alguien que me entendiera y me ayudara*, de -5, la mayor entre grupos. En la pregunta 36: *Pienso que me debo ocupar de mí mismo y de mi propio bienestar*, hay un incremento de +5, el mayor de todos los grupos, (anexo 14, tabla 11). Sin embargo, analizando quién de los participantes tuvo esta ganancia, se ve que hubo 7 alumnos con ganancia y de estos, sólo tres: Sergio, Gabriela y Ana Isabel, se podría decir que respondieron verdaderamente, teniendo en cuenta su desempeño total. De tal manera que la ganancia del grupo fue +3, comparable a la del 2^o E^o.

En cuanto a los papeles asumidos por los alumnos, las tablas 10 y 11A revelan que en este grupo, los alumnos que asumen el papel de responsable, tuvieron un incremento global de +6; en cambio los que asumen el papel del conciliador y del irresponsable tuvieron una disminución de -3 y -2 respectivamente, las más altas entre grupos.

Hubo también cinco alumnos, según la tabla 13A, que muestran una ganancia dudosa entre el pretest y el postest del cuestionario de enfrentamiento, esto es el 30%.

Resultados del cuestionario de evaluación final del taller de lectura para llevarte mejor con tus papás y familiares:

Este grupo tuvo las respuestas más altas a las preguntas 6 y 9 del cuestionario final de evaluación:

6.-¿Cuánto te interesa caerle bien, agradar, o divertir con tu conducta a los demás?

9.-¿Cuánto tratas de compartir y defender tus ideas?

Estas respuestas indican que aumentaron las respuestas propias del conciliador (payasito) y del irresponsable (discutir). Mas adelante se verán los papeles que predominaron en el grupo.

La tabla 6B muestra que este grupo tuvo la tasa más alta de respuesta en la razón *me enseñaron muchas cosas*, como respuesta a la pregunta sobre por qué te gustaron los episodios. El grupo afirma que aprendió mucho, pero esta razón refleja un escudo intelectual. Las tablas 8 a 10B muestran que este grupo da como razón principal para identificarse con el diamante una similitud en la forma de pensar, sentir, actuar y sólo de uno a tres alumnos de veinte, eligieron las razones 2 a 4 de la tabla 9B que indican deseos de superación. Algo similar ocurre con las tablas 11 a 13B. En la tabla 13B predomina la razón conjunta *efectos de la violencia en los hijos*(55%) en oposición a la otra razón *deseo de enfrentar / controlar la violencia* en la que obtienen un 15%. Los resultados de las tablas 8 a 13B se resumen en la tabla 14B. Este grupo tiene una frecuencia de respuesta acumulada del 90%, la más baja de todas, en la razón conjunta de identificación con el diamante y la esmeralda *identificación en sí mismo de los efectos del alcoholismo familiar*, en oposición a la 2a. razón conjunta *deseos de superación, enfrentando los efectos del alcoholismo familiar en sí mismo*, en la que sólo dan una frecuencia acumulada del 25%, la segunda más baja. Por todo lo anterior, su motivación para cambiar fue muy baja.

Dice este grupo en la tabla 16B que sólo un 65% de ellos fue dañado por la ignorancia, el más bajo de todos los grupos, y que indica que ellos se identificaron poco con la temática de la obra.

Sin embargo, con base en las respuestas al cuestionario, sí desean convertirse en un diamante o esmeralda supremos, como lo muestra un porcentaje del 100% en la tabla 18B. En la tabla 19B tienen la frecuencia de respuesta mas alta en la razón conjunta *enfrentar activamente los conflictos* y también el porcentaje más alto en la razón conjunta *ser ayudado*. Esto se podría interpretar como que a este grupo le interesó la obra, *intelectualmente* y por ese motivo les gustaría ser un diamante o una esmeralda supremos, para, como ellos, luchar contra los monstruos, etc. Sin embargo, también escriben en sus respuestas que quieren *encontrar a personas que te ayuden*. Esto tal vez refleje la situación de sus hogares: quieren superarse, pero les cuesta trabajo sentir y darse cuenta de su situación y necesitan a sus padres, *no pueden independizarse y basar sus esfuerzos de crecimiento en ellos*

mismos. Si el alumno quiere independizarse (en sus sentimientos y pensamientos) y no puede, se enoja y se hace rebelde y dependiente al mismo tiempo.

Junto con el 2º "C", este grupo tiene el porcentaje más alto (25%) de alumnos que informa que no habla con nadie, según la tabla 20B. De los que sí hablan con alguien, es el grupo con un porcentaje más alto (55%) de alumnos que le cuentan lo que les pasa a los adultos (tabla 21B). Fue también el grupo que tuvo el segundo lugar en alumnos que desempeñaron el papel del irresponsable (Tabla 22B).

En cuanto al gusto y a la práctica de los ejercicios, reportan que practicaron más el ejercicio del episodio 10B, *para librarse de la culpa* (Tabla 34B). Esto está relacionado con el uso del enfrentamiento emocional por este grupo. Como dice la tabla 3A, este grupo tuvo un incremento de +8 (la mayor entre grupos) en este tipo de enfrentamiento y como se explica en el anexo 1, tablas 1 y 2. Uno de los sentimientos consecuentes a emplearlo es el de sentirse culpable.

Congruente con su intelectualización, fue el grupo que leyó más de todos: 45% de los alumnos leyeron todo su material (tabla 37B). Y en las razones acumuladas de agrado de las lecturas, indican, en la tabla 39B, *mejor autoestima*, con un 40%, el segundo más alto de los grupos.

En cuanto a las preguntas abiertas, este grupo informa que los cambios que han visto en ellos mismos debido al taller, se encuentra como principal razón conjunta la *menor tensión personal* (70%), como lo indica la tabla 42B. Sobre lo que han aplicado en su casa y en la escuela, la tabla 43B indica que este grupo da como razón principal *discutir / pelear menos con hermanos / familia*, en la que obtienen una frecuencia de respuesta del 55%, la más alta de todos los grupos. En la carta hacia el familiar alcohólico (tabla 47B), le indican que no les gusta su manera de beber (40%) y que les hace daño (40%). En la tabla 51B, los alumnos informan que lo que más les sirvió para su vida fue el *preocuparse por sí mismo, controlarse, valorarse, etc.*, con una frecuencia de respuesta del 55%.

Analizando las reglas de la familia alcohólica, hubo una importante mejora en la comunicación familiar (tabla 55B: NO HABLAR), en la confianza (tabla 56B: NO CONFIAR), no así en la expresión de los sentimientos (tabla 57B: NO SENTIR).

Segundo "C"

Características generales: Este grupo terminó compuesto por 8 miembros, 3 hombres y 5 mujeres. Tuvo características sobresalientes. Tres de sus participantes mujeres abandonaron el Taller en el segundo episodio. En el Tercer episodio se integró Jazmin, en el sexto, Jose Antonio y en el 7º., 8º. y 9º. otras tres mujeres. Las tres primeras alumnas que desertaron tenían como familiar alcohólico a su papá. El resto de los alumnos y los que se integraron posteriormente tenían

como familiar alcohólico a otro familiar, como fue el tío, el abuelo, o el novio inclusive, como fue el caso de Jazmín. Otro integrante, Edgar, abandonó la escuela, por problemas familiares, durante el transcurso del Taller. Debido a la falta de cohesión grupal por todas las deserciones e ingresos posteriores, no se dió el clima de confianza e integración para que hubiera mas cambios positivos. También influyó el hecho de que el familiar alcohólico de todos los participantes era alguien distinto de los padres, y por lo tanto el daño era menor. Todo esto se vio reflejado en sus respuestas al cuestionario de evaluación final y el cuestionario que mide los estilos enfrentamiento. Fue un grupo que, debido a que sufrió el abandono de tres alumnas al principio, que eran quienes tenían realmente a un padre alcohólico, y a la deserción de Edgar, a la mitad del taller, tuvo que aceptar a tres alumnas mas que no tenían a un padre o madre alcohólico y a un alumno cuyo familiar alcohólico era su abuelo. Todo esto en distintos episodios del Taller. Esto no permitió la cohesión grupal. No se identificaron con la temática de la obra de Teatro porque su vida familiar era distinta y simplemente aprovecharon los episodios que vivieron como una oportunidad de superación personal. Sin embargo, el 2ºC funcionó como un grupo de contraste con los demás grupos en los que predominaba el papá o la mamá alcohólico, o el hermano, como fue el caso del 2ºD, y en este caso hay mucha angustia también. El problema no fue que hubiera alumnos con un familiar alcohólico distinto del de los padres, sino que *todos* los participantes tenían como familiar alcohólico al tío o al abuelo, y no se identificaban con la obra. Y además, más de la mitad ingresaron después de la mitad de ésta.

Resultados del cuestionario de orientación educativa para saber como resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares

Según la tabla 5A, el grupo obtuvo disminución en la puntuación en tres tipos de enfrentamiento, el tolerante, el controlador, y el inactivo, así como incremento en el enfrentamiento apoyador. La mayor disminución fue en el enfrentamiento controlador (-8); el mayor incremento fue en el enfrentamiento evitador(+3).

Análisis por tipo de enfrentamiento.

En el *enfrentamiento emocional*, el grupo tiene un incremento de +2 en la pregunta 37: *me peleo y discuto con él*, (anexo 14, tabla 2), el mayor de todo el estilo de enfrentamiento.

En el *enfrentamiento tolerante*, el mayor incremento es en la pregunta 2: *Me siento culpable*, con un +1, y en la pregunta 35: *Me siento impotente*, con un +1. Hubo disminución en la pregunta 18: *Trato de disculparlo*, con -1, y en la pregunta 6: *Trato de fingir que todo está bien*, con -1 (anexo 14, tabla 3).

En el *enfrentamiento evitador*, hubo un incremento de +2 en la pregunta 23: *aprovecho para salirme sin permiso* (anexo 14, tabla 5).

En el *enfrentamiento controlador*, hubo una disminución de -4, en la preguntas 26: *Trato de esconderle o tirarle su botella* (anexo 14, tabla 6)

En el *enfrentamiento inactivo*, el grupo tuvo una disminución de -1 en la pregunta 13: *siento que me vale, que no me importa* y en la pregunta 29: *Me siento confundido y con miedo* (anexo 14, tabla 9).

El grupo no tuvo ningún incremento en el enfrentamiento confrontativo, pues en la pregunta 3: *le digo que ya no tome*, hay una disminución de -1, y en el resto de las preguntas, no hay cambios (anexo 14, tabla 10).

En el *enfrentamiento apoyador*, el grupo tiene incremento en la pregunta 9: *le digo tranquilamente que no me gusta que tome*, de +1 (anexo 14, tabla 11).

Resultados del cuestionario de evaluación final del taller de lectura para llevarte mejor con tus papas y familiares

La tabla 6B muestra que este grupo tuvo la tasa mas alta de respuesta en la razón *Reflexión /me ayudaron en mi forma de pensar*, como respuesta a la pregunta sobre porqué te gustaron los episodios. Este grupo afirma, en un 75% que no se identificó con el diamante, el porcentaje más alto de todos los grupos (tabla 8B). Entre las razones para identificarse con el diamante, en las tablas 12 y 13B, es el grupo que muestra una ausencia total de identificación con la temática de la obra y de superación personal. En las tablas 12 y 13B, que informan sobre la identificación con la esmeralda, se muestra una mayor identificación con la esmeralda, y entre las razones, un 24% indica un deseo de enfrentar y controlar la violencia. Sin embargo, ya en la tabla 14B, se muestra que fue el grupo mas bajo, con un 24%, en la razón de deseos de superación. Es decir, fue el grupo, que por sus características tuvo la mas baja motivación de cambio. Fue también fue el grupo que informa recibió menos daño por la ignorancia y la violencia (tabla 16B).

Un 25% de los alumnos no le cuentan a nadie lo que les pasa, y los que sí le cuentan a alguien lo hacen con adolescentes de la misma edad (tablas 20 y 21B). Predomina en el grupo el papel del adaptador (tabla 22B) y entre las razones conjuntas para la elección de papeles, se encuentra el miedo (tabla 27B). Esto explicaría su casi nula participación en la entrevista grupal.

En cuanto a las lecturas hechas en casa, es el grupo que informa obtuvo una mejor autoestima como resultado de esta actividad (tabla 39B) y en concreto informa que aprendió cosas que no sabía y reflexionó (tabla 38B), con el más alto porcentaje (50%) entre grupos. Fue el grupo con una mas baja disponibilidad para una entrevista personal (37%, según la tabla 40B).

Los efectos del taller los ven principalmente en su familia (50%, según la tabla 42B), en contraposición a la razón de menor tensión personal. También, los datos de la tabla 44B indican que fue el grupo con un porcentaje más bajo (75%) en haber aplicado el Taller y recibir un menor conflicto y tensión familiar, en contraposición a una ausencia de beneficio por una mejor comunicación personal (0%). Esto es congruente con los datos de la tabla 16B en la que informan haber recibido muy poco daño por la ignorancia y la violencia.

La carta al familiar alcohólico (tablas 45 y 46B) la dirige el grupo, en su totalidad, a un familiar distinto de los padres. En un 50% al tío, padrino, o novio y en un 37% al abuelo. El contenido de esta carta (tabla 47B) indica disgusto por la forma de beber del familiar (87%) y manifestación del daño recibido (75%). Estos dos últimos porcentajes, los más altos entre grupos. La razón es que es tal vez más fácil hablar y quejarse de un familiar que no de alguno de los propios padres.

¿Cómo percibieron estos alumnos los cambios recibidos gracias al taller? En las tablas 51 y 52B, indican, como principal ganancia, la razón de preocuparse por sí mismo, autovalorarse y autocontrolarse (100%). Fue el porcentaje más alto entre grupos. En la tabla 52B se muestra como los cambios centrados en la familia fueron nulos (0%). Esto se explica tal vez porque los miembros de este grupo no tenían problemas en su familia debidos al alcoholismo de sus padres (ninguno de sus padres era alcohólico) y simplemente aprovecharon el taller como una oportunidad de superación personal. El grupo tuvo los porcentajes más bajos en los efectos del taller en las tres reglas de la familia alcohólica (tabla 58B).

Entrevista grupal

C.- A ver, ¿que les pareció el taller? A ver, tu ¿quieres hablar...

YAZMIN.- No, yo no quiero...

C.- Nadie va a decir su opinión... ¿Les gustó actuar?

G.- Sí... (tono bajo)

C.- Este, ¿le recomendarían este taller a alguien?

G.- Sí... (tono bajo, risas)

C.- ¿Que les gustó más del taller?

JOSE ANTONIO.- Cuando nos enseñan a usar las armas, cuando, este, se presentan los aliados...

C.- Ajá...

JOSE ANTONIO.- Y ya, nada más...

C.- Alguien más... ¿Cuándo conocen al amor?

YAZMIN.- Cuando conocen al amor.. porque dijeron ¿quién va a ser el amor?... y yo levante la mano corriendo...(risas)

C.-¿Les sirvió el taller?

G.- Sí...(un poco más alto)

C.- ¿Cómo en qué?

YAZMIN.- En poder defendernos nosotros solos...

C.- ¿Alguien más?

-Es que me da pena...

C.-Les da pena...

ESTEPHANY.- Ah, pues, que, este... aprendí que... soy muy importante y que nos tenemos que valorar mucho porque... en algún problema que tengamos... pues ya tenemos así como.. los escudos del amor.. y... ¿de qué...? del conocimiento.. y pues ya no nos vamos a dejar engañar por...lo que pase o las situaciones que veamos...porque ya vamos a estar, este... ya vamos a tener el conocimiento y el amor para comprender a los demás y ver que ellos están mal y pues... que no nos tenemos que dejar llevar por ellos, no..

C.- A ver,¿alguién se sintió también así? ¿Tú...? Tú, no quieres...

DAVID.- Aprendí que... se puede practicar en la vida...mmm... y pude ayudar a mi tío...mmm. y ya casi no toma...

C.- ¿Tu, José Antonio?

JOSE ANTONIO.- Yo aprendí... saber tratar a las personas que toman... a valorarme por lo que soy...saber, este, escuchar a los demás... sin ofenderlos, eh... también, este... cómo tratar a las personas que toman... comprenderlas.... y ps... soportalas....a los que toman, y los que no toman se aburren de ellos... se hartan y se pelean...

C.- ¿Algo más que me quieran decir...? ¿Tu Maru...?

(risas de Maru)

YAZMIN.- Ya dile, usted me cae gordo.. y punto...

MARU.- No, no sé...

Como puede verse, de ocho miembros, sólo tres habían iniciado el Taller. De estos ocho miembros, sólo tres hablaron y eso un poquito. Esto refleja la falta de confianza interna y de cohesión en el grupo.

Segundo “D”

Características generales

El grupo tuvo un total de 9 mujeres y 3 hombres. Fue el grupo con un mayor porcentaje de mujeres. Otra característica positiva fue que tuvo tres mujeres que

tenían como característica en común un hermano alcohólico y que eran muy participativas y esto movió a los demás a participar también. Tuvo dos ingresos posteriores en el 2o. episodio, un tercero en el 3er episodio y uno en el séptimo, de una alumna con problemas, aunque no de alcoholismo familiar, y que se integró al grupo. Los hombres faltaron a las sesiones y a excepción de Carlos, parecía que no se involucraban. Fue el grupo con mayor ganancia en los dos cuestionarios de evaluación.

Resultados del cuestionario de orientación educativa para saber cómo resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares

El 2ºD fue un grupo estrella, por muchas razones. Tuvo disminución de puntuación en todos los tipos de enfrentamiento, a excepción del enfrentamiento apoyador. Su mayor disminución fue en el enfrentamiento controlador (-20). Las puntuaciones de disminución en los enfrentamientos tolerante (-15), evitador (-9) y confrontativo (+8) fueron las más altas entre grupos (tablas 3 y 5A). Fue en suma, el grupo con mayor disminución global (de -53, según la tabla 7A, y de +4, en los enfrentamientos confrontativo y apoyador, según la tabla 9A).

Análisis por tipo de enfrentamiento

En el *enfrentamiento emocional*, en la pregunta 17: *le grito y le digo de cosas*, el grupo tuvo un incremento importante de +4, el mayor de todos los grupos. En la pregunta 19: *Le suplico que ya no lo haga*, tuvo la mayor disminución de todos los grupos, con -5. En la pregunta 22: *Me enoja mucho*, tuvo una pequeña disminución de -2. En la pregunta 34: *Le digo que vaya a hacer una manda o vaya a jurar*, tuvo una disminución de -5, la mayor de todos los grupos (anexo 2, tablas 1 y 2). Estos resultados indican que como grupo, en el 2ºD disminuyó bastante el deseo de controlar al familiar, pidiéndole que no lo haga, que vaya a jurar, y el enojo consecuente por la negativa del familiar a hacerlo. Si aumentaron las confrontaciones personales (pregunta 17) pero como una muestra de asertividad no controladora.

Enfrentamiento tolerante: Según las tablas 3 y 4 del anexo 14, el grupo disminuyó sus intentos de llevarle la corriente al familiar alcohólico (pregunta 1), se sintió menos culpable (pregunta 2), fingió menos que todo está bien (pregunta 6), aceptó que su papá o su familiar (hermano) nunca va a cambiar (pregunta 7), que fue la pregunta con mayor disminución de todos los grupos, dejó de parecerle que cuando toma el familiar se porta mejor (pregunta 12) y finalmente, se sintió menos impotente (pregunta 35). Se observa que disminuyó mucho el uso del mecanismo de la negación, que por lo común se usa en las familias alcohólicas.

Enfrentamiento evitador: La mayor ganancia fue en la pregunta 41: *me siento con rencor, con amargura o con tristeza*, en la que obtuvo la mayor disminución de todos los grupos, con -6 (anexo 14, tablas 5 y 6).

Enfrentamiento controlador : Fue en este tipo de enfrentamiento donde el grupo obtuvo su mayor disminución de puntuación. Existen dos preguntas, relacionadas entre sí, donde el grupo obtiene la mayor disminución en sus respuestas de todos los grupos: Pregunta 15: *me siento preocupado y responsable por mi papá o por mi familiar*, donde obtiene una disminución de -5, y la otra pregunta, relacionada con la primera: Pregunta 31: *me preocupa que ha veces no pueda dejar de beber*, donde obtiene una disminución de -4 (anexo 14, tablas 7 y 8). Esto indica que el 2ºD", como grupo, dejó de ser excesivamente responsable por la vida y conducta de su familiar alcohólico.

En el *enfrentamiento inactivo* no presentan cambios importantes, pero en el *confrontativo*, destaca la respuesta grupal a la pregunta 4: *pienso que voy a platicar con mi papá (o con mi familiar) cuando no esté tomado*, donde obtienen un incremento de +6, superando con mucho a los demás grupos (anexo 14, tabla 10).

Finalmente, en el *enfrentamiento apoyador*, se ve la continuación de la respuesta a la pregunta 4, en la respuesta a la pregunta 9: *le digo tranquilamente que no me gusta que tome*, donde el grupo obtiene un incremento de + 4. Sin embargo, el grupo tiene una pérdida importante en la pregunta 36: *pienso que me debo de ocupar de mí mismo y de mi propio bienestar*, donde tiene una puntuación de -6 (anexo 14, tabla 11).

En resumen, los integrantes del 2ºD", como grupo, dejaron de preocuparse en exceso por su familiar alcohólico, aceptaron que lo más probable es que no cambie, al menos a corto y mediano plazo, que es mejor hablarle cuando no este tomado (*mejora de la comunicación familiar*), diciéndole tranquilamente que no les gusta que tome (*expresión de los sentimientos*). Sin embargo, el grupo no pudo dar un paso más y empezar a ocuparse de si mismo. En este sentido, el taller les sirvió y mucho, para manejar sus propios sentimientos y aprender a relacionarse mejor con su familiar alcohólico.

Resultados del cuestionario de evaluación final del taller de lectura para llevarte mejor con tus papas y familiares

Según las tablas 3 y 4B, fue el grupo que tuvo en cinco preguntas (de las primeras 10 del cuestionario de evaluación final) las mas altas respuestas. Fue también el grupo, según la tabla 5B, que indicó que le gustaron mas de todos los grupos, 10 de los 12 episodios. Entre las razones dadas por este gusto por la obra de teatro y sus episodios, el grupo indica una razón muy importante: *a mí me paso lo mismo*, con el porcentaje del 18%, el mas alto de todos los grupos (tabla 6B).

El grupo indica, en las tablas 8 a 10B, el grado de identificación con el diamante y las razones. Fue el grupo que más se identificó con el diamante (opción: MUCHO, con el 45%). Las razones que dan, en la tabla 9B, son: *que no tomara su papá/mamá, todo lo que pasaba con ellos me pasaba a mí*, etc., con un 27%, el

más alto, por mucho, de todos los grupos. Tuvo también el mayor porcentaje en la razón de superación (36%), según la tabla 10B.

El grupo obtiene altas respuesta en las razones de identificación con la esmeralda. Con este personaje, eligieron la opción de POCO (63%) y de MUCHO (36.5%), y nadie dejó de identificarse (opción: NADA, de 0%), según la tabla 11B. Ya en cuanto a las razones de identificación, indican, en la tabla 12B, la mas alta frecuencia de respuesta de todos los grupos, de 72%, con la razón: *mala relación con papás / sabía cómo los monstruos atacaban a sus papás / iba mal en la escuela..* Finalmente, en las razones conjuntas de identificación con la esmeralda (tabla 13B) el grupo tiene los porcentajes más altos de las dos categorías: *Efectos de la violencia en los hijos* (108%) y *Deseo de enfrentar /controlar la violencia* (27%). Esto se refleja también en los resultados de la tabla 14B, donde el grupo tiene también los resultados mas altos de todos los grupos (63%) en la categoría: *deseos de superación, enfrentando los efectos del alcoholismo familiar en sí mismo.*

Es el grupo que indica un mayor daño recibido por la ignorancia y la violencia, con un porcentaje acumulado de 180, según la tabla 16B. Consecuentemente, según la tabla 18B, que evalúa las razones para ser un diamante o una esmeralda, es el grupo que tiene una frecuencia de respuesta más alta (90%) en la razón número 2 de esta tabla: *Luchar contra los monstruos/ no dejarse guiar por la ignorancia, el odio y la venganza.*

Según la tabla 20B, fue el grupo con el menor porcentaje (9%) de participantes que no le hablan a nadie.

Fue el grupo (tabla 22B) con una frecuencia de respuesta más alta de alumnos que asumen el papel del responsable (63%) y del conciliador(27%) En cuanto a las razones, el grupo afirma que son muy responsables (54%), la frecuencia de respuestas más alta de los grupos, según la tabla 25B. Es el grupo con más ejercicios gustados y practicados (tablas 32 y 34B). En el caso de este grupo, el ejercicio más practicado fue el del episodio 6: *como librarse del odio recibido*, tal vez para librarse de las agresiones (mas directas) de un hermano alcohólico (tres casos).

En la tabla 40B, el grupo muestra una disponibilidad del 81% para una entrevista personal, la mas alta de todos los grupos.

Entre los cambios que informan los alumnos en su propia vida, tiene este grupo la frecuencia de respuestas más alta en la razón de: *tranquilidad, mejor control, no tengo la culpa, comprensión*, con un 63% (tabla 41B). Esto se refleja en una menor tensión personal (81% en la tabla 42B) y en un menor conflicto y tensión familiar en el que los cambios están centrados en el alumno (90% en la tabla 44B).

El destinatario de la carta al familiar alcohólico (tabla 45B) es el hermano (27%), la mamá (18%), estos dos porcentajes los más altos de los grupos, y el papá (27%).

Sobre el contenido de la carta (tabla 47B) el grupo tiene los porcentajes más altos en 6 de las 7 categorías de análisis, en la que destaca la categoría 5: *te quiero mucho*. Esto tal vez debido a que el familiar alcohólico era el hermano. Esto se confirma en la tabla 48B, en la que el grupo obtiene una frecuencia de respuesta acumulada de 81% en la razón: *manifestación de aprecio hacia el familiar que ya no toma*, el más alto de los grupos, tal vez porque este hermano deje de tomar a veces y a veces reinicie su conducta alcohólica.

El grupo manifiesta el porcentaje más alto de desarrollo de la confianza (271%, según la tabla 56B) y de expresión de los sentimientos (90%, según la tabla 61B) entre todos los grupos. Esto confirma el hecho de que fue un grupo muy emotivo y participativo desde el principio. Esta disposición fue lo que permitió que se dejaran ayudar y mejoraran. En consecuencia fue el grupo en el que hubo mayores cambios en las tres reglas de la familia alcohólica (397%, según la tabla 58B).

Segundo “E”

Características generales

El grupo estuvo constituido por 5 hombres y 11 mujeres. Fue el grupo que más mujeres tuvo, y el segundo grupo más numeroso. En el segundo episodio tuvo dos ingresos más. El grupo se caracterizó por un análisis racional y cohesión y comunicación interna. Desde el principio del Taller se manifestó el deseo de que “ya no metiera a nadie más..” (palabras de los alumnos).

Resultados del cuestionario de orientación educativa para saber cómo resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares

Hubo disminución de la puntuación en 3 tipos de enfrentamiento: emocional (-18), controlador (-25), éstos dos últimos los mayores entre grupos, y un incremento en el apoyador (+3). Los incrementos en la puntuación ocurrieron en los enfrentamientos tolerante (+2), evitador (+10), mayor entre grupos, inactivo (+1). En el estilo confrontativo, hubo una disminución del 10, siendo que la puntuación en este estilo debe aumentar, y fue la mayor entre grupos (tabla 5B).

Análisis por tipo de enfrentamiento

Haciendo un análisis de las preguntas más significativas de los estilos de enfrentamiento, podemos ver, que en general, en el *enfrentamiento tolerante*, el grupo aumentó su culpabilidad (+4 en la pregunta 2), pero se dió cuenta que su papá nunca va a cambiar (-4 en la pregunta 7). Aumentó su sentimiento de que su papá no los quiere (+3 en la pregunta 11), pero disminuyó su preocupación y responsabilidad por su papá (-3 en la pregunta 15). También, le escondieron menos su botella (-4 en la pregunta 26), dejaron de decirle que ya no tome (-4 en la pregunta 3) y platicaron menos con él para hacerlo entrar en razón (-4 en la

pregunta 30). Finalmente, se ocuparon más de sí mismos (+3 en la pregunta 36), según indica el anexo 14, tablas 1 a 11.

Resultados del cuestionario de evaluación final del taller de lectura para llevarte mejor con tus papas y familiares:

En las razones que este grupo da por el gusto por los episodios da como frecuencia de respuesta más alta entre todos los grupos (87%) la de que se les hicieron *interesantes, bonitos, divertidos* (tabla 6B). En cuanto a las otras razones conjuntas (tabla 7B) tienen la frecuencia de respuesta acumulada mas baja de los grupos en la razón de *reflexión, enseñanza, identificación* (36%). Las tablas 8 y 11B muestran que fue el grupo que menos se identificó con el diamante (43% en la opción de NADA) y con la esmeralda (37% en la opción de NADA). El grupo muestra también el más bajo porcentaje en ser un diamante o una esmeralda (75% en la tabla 18B). Tiene también la frecuencia de respuesta mas alta en contarle a alguien de la misma edad lo que le pasa(93% en la tabla 21B).

Entre los papeles que asumen los miembros del grupo destacan el del responsable (50%), adaptador (18%) y conciliador(18%), según la tabla 22B. Ya en las razones por la elección de papeles, el grupo muestra la razón más alta entre grupos, de *madurez* (55%) para el papel del responsable (tabla 25B), la razón más alta también para el adaptador, de *no quiero causar ningun problema a mis papás, tengo miedo de que me digan algo*, (25%). Para el papel del conciliador, tienen las razones más altas (tabla 31B) en la razón de *payasito* (31%) y el de *consolador*(12%). El grupo tiene el porcentaje más bajo entre grupos de práctica de los ejercicios(43%), según la tabla 33B. Ya entre los ejercicios practicados, el 2"E" tuvo como mayor puntuación el ejercicio del episodio 10, *para librarse del coraje*. Este grupo tuvo importantes disminuciones en la puntuación en el enfrentamiento emocional y en el controlador, los mayores entre grupos (tabla 3A). Sin embargo, tuvo la mayor pérdida en el enfrentamiento evitador. En otras palabras, los alumnos, en promedio, dejaron de pelear con su familiar y/o tratar de controlarlo. Pero seguían estando *muy enojados*, así que por eso mejor se salían a la calle o no le hablaban. De allí el interés de algunos por este ejercicio.

¿Que tanto recordarían los alumnos a Luxman y por lo tanto las enseñanzas del Taller, en sus vidas? Los resultados de práctica del ejercicio del episodio 12, *para recordar a Luxman*, indican que muy poco. Los dos grupos con más alta puntuación de gusto por este ejercicio fueron el 2"D" y el 2"E". Sin embargo, la práctica en ambos fue muy distinta: en el 2"D" fue la puntuación más alta, mientras que en el 2"E", fue la más baja, queriendo decir quizás, una mayor congruencia en el 2"D" entre el pensamiento y el sentimiento que en el 2"E", grupo en el que el mecanismo de la negación se incrementó en 4 puntos y despues del 2"A" (+11) fue el grupo que mostró mayor incremento entre grupos, según la tabla 12A. Los alumnos de este último grupo, pues, no pudieron mostrar sus sentimientos de acuerdo a sus pensamientos.

Sobre las lecturas hechas en casa en forma voluntaria, el grupo leyó poco (menos de la mitad del libro en un 43%, según la tabla 37B). Las razones conjuntas de agrado de las lecturas, fueron, para este grupo, de *problemas familiares*, en un 37%, el más alto entre grupos, según la tabla 39B.

Ya sobre los cambios del taller en la vida de los alumnos, este grupo tiene la frecuencia de respuesta más alta entre todos los grupos, en la razón *mejor relación familiar, hablo más en casa, llegó en el momento en que más lo deseaba*, con un 31%, según la tabla 41B. En cuanto a la aplicación del taller en la vida personal de los alumnos, el grupo tiene las mayores frecuencias de respuesta de todos los grupos en 3 de 4 razones, según la tabla 47B :

RAZONES	Frecuencias de respuesta, expresadas en un porcentaje.
Los papás o la familia leen los episodios	25
Platico con mis papás o con mi familia del Taller.	31
Comprender a mis papás. No creerme piedra. Sentirme tranquila No guardar rencor Reflexionar.	62

Esto indica que mejoró mucho la comunicación y el bienestar familiar en este grupo. Esto se refleja en una frecuencia de respuesta acumulada del 56% en la razón *mejor comunicación personal: cambios centrados en la familia*, de la tabla 44B.

La carta que dirigen los alumnos, la dirigen en un 62%, el mayor entre grupos, a los padres, según la tabla 46B. En cuanto a su contenido, la razón más alta entre grupos es : *soportar gritos, mentiras, golpes/, me da verguenza/, se pelea con mi mamá/, me siento triste*, con un 25%, según la tabla 47B. En otras categorías, de esta tabla, el grupo tuvo porcentajes del 62%, casi iguales a las del 2ºD en respuestas que indicaban un rechazo por la forma de beber y el manifestar que se ha recibido daño. Es el grupo que manifiesta un mayor rechazo al alcoholismo del padre (118% según la tabla 49B) y en las mayores consecuencias negativas a este alcoholismo (118% según la tabla 50B).

En cuanto a lo que informan los alumnos sobre lo que les sirvió el taller en sus vidas, este grupo obtiene los porcentajes mas altos en 3 de las 4 razones de la tabla 51B :

RAZONES	Frecuencias de respuesta expresadas en porcentajes.
Comprender a los papás Aprender a analizar No puedo controlar su forma de tomar	62

aprender a tolerar No gritarles	
Saber que se está atrapada por la violencia Aprender a perdonar. No es mi culpa	43
Sentirse tranquilo Saber que existo Sentirse contenta Puedo cuidarme yo sola Tener un apoyo.	43

En resumen, la tabla 52B, indica que este grupo tuvo la mayor ganancia en estas categorías entre todos los grupos:

Grupo	Cambios centrados en la familia(razon 1)	Cambios centrados en el propio estudiante(razones 2,3 y 4).
2"E"	62	154

Fue también el grupo con las frecuencias de respuesta mas altas en las razones que dan los alumnos al escribirle al conductor del taller:

Grupo	1.-Me sirvió el Taller. -Me ayudó el Taller. -Lo necesitaba.	2.-Lo felicitó. -Le doy las gracias.	3.-Se portó buena onda con nosotros. -Le tenemos confianza. -Lo quiero mucho. -Lo vamos a extrañar. -No quiero que se acabe. -No se vaya.	4.-Ayude a otros alumnos. -Ayude a mis hermanos.
2"E"	100	100	50	31

En consecuencia, hubo una evidente mejora en la comunicación familiar, rompiendo así la 1a. regla de la familia alcohólica: NO HABLAR. Esto se muestra en la tabla 55B, donde obtienen un resultado del 93%. La confianza aumentó muy poco, como lo muestra la tabla 56B, y la expresión de los sentimientos también poco, según la tabla 57B. Sin embargo, la tabla 58B, que muestra los efectos acumulados en las tres reglas de la familia alcohólica, indica que fue el 2o. mejor grupo en este aspecto, con una puntuación de 391.

8.4 Algunos casos representativos

En esta sección se incluyen los casos de siete alumnos. En estos casos se incluyen viñetas de los comentarios de los alumnos en la entrevista grupal y en la entrevista individual, datos provenientes de su expediente (reportes de lecturas, hojas de opiniones sobre cada uno de los episodios, hojas del termómetro de sentimientos, sus respuestas abiertas al *cuestionario de evaluación final del taller de lectura para llevarte mejor con tus papas y familiares*, datos del *cuestionario de orientación educativa para saber como resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares* (al que se le denomina "cuestionario de enfrentamiento) y en general todo lo que escribieron. Se trata, en la medida de lo posible, de analizar los verdaderos cambios en casos particulares.

Estos siete alumnos son, en orden de presentación: Blanca, Karla y Erika, todas del 2"A"; y Ana Isabel, Guadalupe, Sergio, y Gabriela, todos del 2"B". Los nombres de estos siete alumnos corresponden a sus nombres reales, de los que ha omitido su apellido para garantizar su anonimato.

Blanca (2"A")

Alumna muy callada y sensible que adopta el papel del responsable, junto con el del adaptador

(me identifiqué con el diamante) "... porque yo estudio y trato de salir adelante.."(con la esmeralda)"... para que cuando me sienta mal nadie se de cuenta..."

"... a veces mi mamá actúa muy rara conmigo, me dice cosas feas, pero pues yo se que no es cierto, por eso hago todo bien para que no se moleste..."

Sus papás se separaron, por el alcoholismo de su papá y su mamá se volvió a casar con el que ahora es su padrastro.

Testimonios de su expediente:

“...pero hay una cosa que no se lo he querido decir a nadie, pero yo no vivo con mi papá, sino con mi otro papá. A mi verdadero papá lo dejamos porque tenía problemas con el alcohol y pues cuando llegaba tomado nos regañaba y pues yo le decía a mi mamá que yo ya no quería vivir con él y pues por eso nos fuimos con el otro señor que también es mi papá y el me quiere mucho y pues me da mucho amor y muchas cosas que mi otro papá no me pudo dar...”

“...pues yo tengo un padre alcohólico y es que la verdad es como si vivieras en un infierno por que mi papá cuando llegaba tomado, le pegaba a mi mamá y pues yo le tenía mucho miedo y mejor me iba a quedar con una tía cercana de ahí. Hubo un tiempo en que yo ya no quería seguir viviendo con él y es por eso que mis papás están divorciados y la verdad vivo mejor que antes, porque mi mamá se juntó con un señor y se puede decir que es mi padrastro y la primera vez que tomó, yo volví a los recuerdos que quedaron en mí y me puse a llorar de miedo...”

“...mi mamá me regañó y en eso me subí a mi cuarto y *empecé a recordar cuando vivíamos con mi papá y me puse a llorar porque yo lo quería mucho* pero lo dejamos porque tomaba mucho...”

“...Nosotros debemos aprender a perdonar y que nosotros debemos seguir brillando como la esmeralda y que lo que nos digan no hagamos caso...”

“...” que pues (me siento) ya mejor a lo que yo viví con mi padre y pues me ha ayudado mucho...”

“... pues que a mis papás les enseñó lo que nos enseña usted y como yo tengo un padrastro...”

“...mi papá alcohólico pudo dejar de tomar y ahora cuando me ve, ya no me insulta y me quiere más...”

“... Hay muchas personas que se sienten en la más baja autoestima y pues se sienten mal... y pues aprendo a valorarme como ser humano...”

(me identifiqué mucho con el diamante)”...en que sentía que no valía nada... que mi papá antes me pegaba y que me sentía piedra...”

(me gustaría ser una esmeralda suprema) “... porque así enfrentaría a todos los monstruos que tiene la gran caca y derrotarlos y destruirlos como ellos hicieron conmigo...”

(me identifique con el diamante) “... porque yo estudio y trato de salir adelante..”(con la esmeralda)”... para que cuando me sienta mal nadie se de cuenta...”

(me gustó más de la lectura del libro) “... de que nosotros valemos mucho en la vida y que nadie merece rechazo...”

“... Papá: que me alegró de que hayas tomado esa buena decisión de ya no tomar, de cambiar. Que te extrañó mucho a pesar de lo que me hiciste vivir en los momentos que llegabas tomado gritándonos a mi mamá y a mí... Ojalá y este cambio que hiciste no se pierda...”

(lo que me sirvió más fue) “... que no hieren tan fácilmente que mi papá al fin comprendió el daño que se hacía a el mismo, como tanto el daño hacia nosotros.

Termómetro de sentimientos:

En las formas del termómetro, siempre indicaba las columnas de ENOJO Y TRISTEZA. Extrañamente en una forma, indica el nivel más alto de ENOJO (iracundo y violento), la opción de “triste llorando” de TRISTEZA y la opción de “espanto” en MIEDO, y todo esto junto con un dibujo, en la opción HAZ TU PROPIO DIBUJO, en el que se ve a una niña contenta y que dice “ *me siento mejor que nunca*”.

Resultados del cuestionario de orientación educativa para saber cómo resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares

Tabla 1C: Resultados del cuestionario de enfrentamiento de Blanca(2ªA)

Tipo de enfrentamiento	Pretest	Postest	Comentarios
TOTAL	70	73	Incremento de +3
EMOCIONAL	9	8	Disminución de -1
TOLERANTE	13	14	Incremento de +1
EVITADOR	20	13	Mayor disminución (-7) de todos los estilos
CONTROLADOR	16	17	Incremento de +1
INACTIVO	5	4	Disminución de -1
CONFRONTATIVO	8	9	Incremento de +1
APOYADOR	5	8	Incremento de +3

Tabla 2C: Resultados por tipos de enfrentamiento de Blanca (2ªA)

Enfrentamiento	Pregunta	Comportamiento
Tolerante	6.-Trato de fingir que todo está bien	+2. De NUNCA ME PASA, a SIEMPRE ME PASA.
Controlador	16.- Me preocupa su salud	Se mantuvo en la opción de SIEMPRE ME PASA(3)
Apoyador	24.-Me gustaría poder platicar con alguien que me entendiera y me ayudara	+2. Aumentó de NUNCA ME PASA , a SIEMPRE ME PASA.. <i>Esto fue una ganancia importante.</i>

Entrevista grupal: Se realizó el 10 de junio de 2003

“...Pues a mí me sirvió de mucho, porque pues así ya pudo, así.. controlar su forma de beber de a veces de mi papá... (su papá leyó los episodios y dice que)...no pues que va a hacer todo, para... evitar de tomar... que iba a cambiar...(y yo me sentí)...mejor que antes.... (y en mi casa) ya llevó una relación... más, mejor..(confío) un poco...(aprendí) a valorarme...a saber perdonar y tener mis sentimientos...

Entrevista individual: Se realizó el 10 de septiembre de 2003

“...me sirvió en primera para, este, llevar una relación un poco mejor con mi papá... y para llevarme bien con mis familiares...con... mi mamá... mis tios.. pues ahora(ellos) ya... me ponen más atención..(y yo) Ah, pues... me ponía a platicar con mi mamá... de todo lo que veíamos..(y yo le daba los episodios)..para que los leyera... (y luego platicábamos y me decía que)... pues, que... las lecturas estaban bien... y que sí me podían servir para algo...(pero,)...lo que pasa es que yo no vivo con mi papá...mmm...vivo con un...mi padastro... con el que se juntó mi mamá...(y no veo a mi papá anterior, que era el que tomaba. Se separaron)...cuando yo tenía cinco años..(lo recuerdo y)...la verdad, sí..(creo que me haya afectado)...

Comentarios al caso de Blanca

Blanca,efectivamente, sufrió los efectos del alcoholismo y la violencia en su casa cuando era chica. Dice que sus papás se separaron cuando ella tenía cinco años, pero probablemente seguía viendo a su papá tal vez hasta los diez, pues informa que tiene un hermanito de un año y por lo tanto su mamá se juntó con el otro señor tal vez hace tres años(ella tiene trece años). En todo ese tiempo es probable que seguía viendo ocasionalmente a su papá, a quien quiere mucho:

...y empecé a recordar cuando vivíamos con mi papá y me puse a llorar porque yo lo quería mucho

...Que te extraño mucho a pesar de lo que me hiciste vivir en los momentos que llegabas tomado gritándonos a mi mamá y a mí.

Dice ella que su papá anterior (alcohólico) ya cambió y ya no toma:

“...mi papá alcohólico pudo dejar de tomar y ahora cuando me ve ya no me insulta y me quiere más...”

“... Papá: que me alegró de que hayas tomado esa buena decisión de ya no tomar, de cambiar. ... Ojalá y este cambio que hiciste no se pierda...”

Y que ese cambio se debe a:

“... que gracias al maestro Carlos Compton, soy ahora una alumna, hermana, mejor. Gracias a su ayuda *para poder haber cambiado a mi papá en su forma de beber..*”

Entonces, el cambio se dió en los cuatro meses que duró el taller.

¿Cambió realmente su papá alcohólico? En la entrevista grupal, Blanca afirma una relación buena (*soñada*) con su papá (que leyó los episodios y pudo controlar su forma de beber). En esa ocasión, Blanca trató de crear *una imagen* ante sí misma y sus compañeras:

“...pero hay una cosa *que no se lo he querido decir a nadie*, pero yo no vivo con mi papá, sin con mi otro papá... y él me quiere mucho y pues me da mucho amor y muchas cosas que mi otro papá no me pudo dar...”

BLANCA.- Pues a mí me sirvió de mucho, porque pues así ya pudo, así.. controlar su forma de beber de a veces de mi papá.

C.- ¿Leyó los episodios...?

BLANCA.- Sí...

C.- ¿Y qué te decía?

BLANCA.- No, pues que va a hacer todo, para... evitar de tomar...que iba a cambiar

Y así, ella declara una buena relación con su papá anterior:

“...mi papá alcohólico pudo dejar de tomar y *ahora cuando me ve ya no me insulta y me quiere más...*”

Ya en la entrevista individual. Se revela que ella no ve a su papá y los efectos de la separación de sus padres:

C.- Y con tu papá...¿también platicas...?

BLANCA.-Lo que pasa es que *yo no vivo con mi papá...*

C.-¿Vives con tu mamá?

BLANCA.- Mmmm...vivo con un...*mi padastro... con el que se juntó mi mamá..*

C.- Ah... o sea... vives con tu padastro... y con tu papá anterior...este.... ¿no lo ves...?

BLANCA.-No...

C.- ¿Entonces, tu papá anterior era el que tomaba...?

BLANCA.-Sí...

C.-¿Y a él ya no lo ves...?

BLANCA.- No...

C.-¿Como cuándo se separaron...?

BLANCA.- Cuando yo tenía cinco años..

C.-¿Recuerdas?

BLANCA.-Sí...

C.-¿Crees que eso te haya afectado?

BLANCA.-La verdad, sí...

Blanca siempre ha querido, como todos los hijos de alcohólicos, ayudar a su papá a cambiar su forma de beber, y tal vez también pensó que si no fuera por el alcoholismo de su papá, sus papás no se habrían divorciado, y ella, que lo necesita mucho, lo tendría a su lado.

¿En que le sirvió el Taller a Blanca? :El Taller **sí** le sirvió a Blanca.

a) Le sirvió en su autoconcepto, que tenía muy dañado, y a comenzar a expresar sus sentimientos:

“... Hay muchas personas que se sienten en la más baja autoestima y pues se sienten mal... y pues aprendo a valorarme como ser humano...”

(me identifiqué mucho con el diamante)”...en que sentía que no valía nada... que mi papá antes me pegaba y que me sentía piedra...”

(me gustaría ser una esmeralda suprema) “... porque así enfrentaría a todos los monstruos que tiene la gran caca y derrotarlos y destruirlos *como ellos hicieron conmigo...*”

(me gustó más de la lectura del libro) “... de que nosotros valemos mucho en la vida y que nadie merece rechazo

.(aprendí) a valorarme...a saber perdonar y tener mis sentimientos...

b)En los resultados de su cuestionario de enfrentamiento(Tabla 1C) presenta una importante ganancia en el *estilo evitador*, estilo en el que tenía mas daño (de 20 disminuyó a 13). De aquí se puede inferir que se *dió cuenta* de que desempeña un papel de adaptador/responsable, y disminuyeron un poco sus conductas relacionadas con estos papeles. Disminuyeron también los sentimientos de *rencor* y *tristeza*. Lo más importante, *empieza a darse cuenta un poco* cómo se siente de verdad.Presenta avances en los estilos confrontativo y apoyador.

“... nosotros debemos aprender a perdonar y que nosotros debemos seguir brillando como la esmeralda y que lo que nos digan no hagamos caso...”

c)Otro cambio positivo se muestra en la pregunta 24: *Me gustaría poder platicar con alguien que me entendiera y me ayudara* , marca un cambio de *nunca* , al principio, a *siempre* al final del Taller.

Como consecuencia de este mejor autoconcepto, y *de la buena relación con el conductor del taller*, surgió en ella la necesidad de un apoyo externo, del que al parecer no tiene.

d)Sin embargo, aumentó el uso de la *negación* en ella, pues marcó en sus cuestionarios de enfrentamiento, en la pregunta 6: *Trato de fingir que todo está bien*, de NUNCA ME PASA, al inicio en el Taller, a SIEMPRE ME PASA, al finalizar. Esto también se puede ver en aquella hoja del termómetro de sentimientos en que AL MISMO TIEMPO que marcaba sentimientos de enojo, tristeza y miedo, *hacía un dibujo de una niña feliz que decía “me siento mejor que nunca”*.

Ella afirma en la entrevista grupal (ante sus compañeras) :

C.- ¿Y cómo te sentiste...?

BLANCA.- Ah... pues mejor que antes...

C.- ¿Cómo te sientes en tu casa?

BLANCA.-Ya, llevo una relación más... mejor...

C.-¿Sientes que confías más en la gente...? ¿Un poquito?

BLANCA.- Un poco...

C.- Un poco...no¿Crees que aprendiste a conocerte más?

BLANCA.- Sí... a valorarme...

C.- A valorarte...

BLANCA.- A saber perdonar y tener mis sentimientos...

En el cuestionario inicial de detección, aplicado a todos los alumnos del 2o.grado, ella afirma:

A mi verdadero papá lo dejamos porque tenía problemas con el alcohol y pues cuando llegaba tomado nos regañaba y pues yo le decía a mi mamá que yo ya no quería vivir con él y *pues por eso nos fuimos con el otro señor que también es mi papá y el me quiere mucho y pues me da mucho amor y muchas cosas que mi otro papá no me pudo dar...*

Seguramente esta era la razón que le daba su mamá, para haberse ido a vivir con el otro señor:

me da mucho amor y muchas cosas que mi otro papá no me pudo dar...

Dado su aumento en el mecanismo de la negación (y al mismo su aumento en su necesidad de hablar y confiar en alguien), se podrían interpretar sus datos anteriores para que sus probables sentimientos verdaderos quedaran así:

“Me sentí peor que antes... aún sigo teniendo mucho miedo...y también a veces me siento muy enojada, por eso no hablo...y también triste... se me ve en mis ojos, pero yo disimulo... siento que necesito a mi papá anterior... me sigue preocupando su salud...la relación en mi casa se ha empeorado, pues el Taller me movió muchos recuerdos que es mejor ocultar... siento que necesito confiar en alguien...me cuesta trabajo reconocer lo que valgo, perdonar y tener sentimientos que pueda mostrar.”

Karla (2"A")

Karla, al principio del Taller, no participaba en las dramatizaciones. Simplemente se sentaba hasta atrás, aislada, y veía a los demás. Carolina, la presionaba a participar y poco a poco fue participando más.

Algunos testimonios de su expediente:

(me identifiqué con la esmeralda) porque en mi casa yo sentía rechazo y ahora me siento mejor...”

(me gustaría ser una esmeralda suprema) porque le podría ayudar a los demás con sus problemas para que no se sientan como yo era antes.

(me identifiqué con el diamante, que es muy responsable) porque yo me sentía piedra y sentía que yo no tenía a nadie, pero ahora si supe que tengo a mi familia.

“...(episodio 12) esto se parece a Luxman, como un amigo que se va...”

Termómetro de sentimientos: Siempre marca, en todas las hojas, opciones de *muy contenta*, a excepción de la última, que marcó la opción de *enojada*.

Resultados del cuestionario de orientación educativa para saber cómo resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares

Tabla 3C: Resultados de los estilos de enfrentamiento de Karla (2^aA)

Tipo de enfrentamiento	Pretest	Postest	Comentarios
TOTAL	70	87	Incremento de +17
EMOCIONAL	8	12	Incremento de +4
TOLERANTE	14	19	Incremento de +5
EVITADOR	12	13	Incremento de +1
CONTROLADOR	15	19	Incremento de +4
INACTIVO	6	7	Incremento de +1
CONFRONTATIVO	7	8	Incremento de +1
APOYADOR	7	7	Sin cambios.

Tabla 4C: Preguntas del cuestionario de enfrentamiento de Karla (2^aA) en las que aumento de nunca a siempre.

Pregunta	PRE	POS	DIF	Comentarios
6.-Trato de fingir que todo está bien.	1	3	+2	Mayor negación
15.-Me siento preocupado y responsable por mi papá	1	3	+2	Mayor codependencia.
34.- Le digo que vaya a hacer una manda o vaya a jurar	1	3	+2	Mayor codependencia.

Tabla 5C: Preguntas del cuestionario de enfrentamiento de Karla (2^aA) en las que se mantuvo en siempre

Pregunta	PRE	POS	DIF	Comentarios
16.- Me preocupa su salud	3	3	0	Igual codependencia
20.- Me da miedo que mis papás se vayan a divorciar.	3	3	0	Igual codependencia.
40.-Desearía que ya dejara de tomar	3	3	0	Igual codependencia.
41.- Me siento con rencor, con amargura o con tristeza	3	3	0	Igual codependencia.

Comentarios al caso de Karla

Para estos comentarios, se consideran los testimonios de su expediente, formado por las diversas hojas de opiniones sobre el Taller de Lectura, fragmentos de la entrevista grupal y la entrevista individual que se le aplicó.

Karla, efectivamente tenía su autoconcepto muy dañado, se sentía rechazada y sola:

(me identifiqué con el diamante) en que la verdad yo me creía mucho una piedra porque todos me rechazaban, a nadie le caía bien, sino (que) nadie me quería como amiga y ahora todos me quieren y me llevo mejor con todos...”

(me identifiqué con la esmeralda) porque en mi casa yo sentía rechazo y ahora me siento mejor...”

(me identifique con el diamante, que es muy responsable) porque yo me sentía piedra y sentía que yo no tenía a nadie, pero ahora si supe que tengo a mi familia.

Estos sentimientos se deben a vivir en un hogar alcohólico:

...” un padre, cuando está borracho maltarata a su familia y se siente muy feo...”

“... esta mal (el alcoholismo) porque afectan a los niños cuando crecan y se quedan con ese trauma...”

“...a mi mamá y a mi papá le pasa casi lo mismo de aquí (episodio 9)⁴, pero ellos como que un rato su corazón de los dos se pone blando y nos dicen que los perdonemos porque no saben lo que están haciendo...”

“...(del libro *Diferente como yo*) en este libro yo entendí que el alcohol es muy malo para nosotros porque si lo tomamos una vez lo seguimos consumiendo, pero además, en nuestra casa, sentimos que nadie los quiere ni les hace caso... como nuestra familia se estuvieran ovidando de mi y así nuestras familias no parecen normal...”

Pero esto ha cambiado, gracias al Taller. Ella le dió las hojitas a su papá y él dejó de tomar y ya se lleva mejor con todos. En la *entrevista grupal*, como en el caso de Blanca, Blanca afirma que su papá llegaba muy noche, por tomar, pero que ahora se ha hecho más consciente y que ya los quiere más a ella y a su familia. Ya hay más cariño y ya su papá los atiende por igual a todos los de su familia. Ella dice:

“...Me sirvió mucho, porque en mi fam.... en mi casa... había muchos problemas...y las hojitas que el maestro, que el maestro nos estuvo dando... se las enseñe a mi mamá y usted... o sea.. fue funcionando...”

KARLA.- Pues nada más eso...o sea... con los papeles que nos dió... fue mejorando los problemas en mi casa.. o sea ya me llevó bien con mis papas, con mis hermanos, con todos...

C.-¿Se los diste a leer...?

⁴ En este episodio, los papás del diamante y la esmeralda los regañan y los tratan con violencia, siendo víctimas de la ignorancia y la violencia.

KARLA.- Sí... y sí les gustó mucho...

C.-Sí, los ejercicios...

KARLA.- Sí, antes mi papá, este, tomaba.... y ahora este...antes le, le, nos decia de cosas, antes llegaba bien noche, media noche,le gustaba tomar mucho, y ahora ya...

C.-Se ha hecho más consciente...

KARLA.- Si... y especialmente con las hojas ,ya... fue mejorando.. ya nos quiere más...

C.-Hay mas comunicación en tu casa..

KARLA.- Sí, hay más cariño...

C.- Sí, que eso era muy importante...

KARLA.- Sí...

C.-¿Ya te valora más a tí?

KARLA.- Sí... a todos... ya... ya nos atiende por igual...entons ya...

Y también se lleva mejor con sus compañeros:

(lo que más me sirvió, fue) cómo llevarme bien con mis papás, compañeros, amigos y cómo convivir con todos ellos, tener, respeto, democracia y no tener violencia con los demás.

Como en el caso de Blanca, cabría preguntarse: ¿dejó de beber realmente su papá? ¿cómo se siente ella con su papá? Por una parte, afirma en la entrevista grupal, después del testimonio de Blanca, que su papá ha mejorado mucho en su casa, por haber leído los episodios

“...Me sirvió mucho, porque en mi fam.... en mi casa... había muchos problemas...y las hojitas que el maestro, que el maestro nos estuvo dando... se las enseñe a mi mamá y usted... o sea.. fue funcionando...”

“... Pues nada más eso...o sea... con los papeles que nos dió... fue mejorando los problemas en mi casa.. o sea ya me llevó bien con mis papas, con mis hermanos, con todos...”

Y en su cuestionario de evaluación final del Taller, dice:

(quiero) decirte (papá) que ¡Felicidades! porque dejaste de beber y yo estoy muy contenta por eso y muy feliz, bueno como ya no tengo palabras para decirte algo, pero si te quiero decir que te amo...”

Más adelante, en el mismo cuestionario de evaluación final del Taller, continúa:

“... con mis papás y mis familiares, pues le diré, con ellos me llevaba muy mal, pero ahora como entré en el Taller, me he llevado mejor con todos ellos, *excepto con mis papás*.

Sin embargo, en las preguntas del cuestionario de enfrentamiento, las siguientes preguntas muestran un aumento de ocurrencia de NUNCA a SIEMPRE ME PASA :

- 6.-Trato de fingir que todo está bien.
 15.- Me siento preocupado y responsable por mi papá.
 34.- Le digo que vaya a hacer una manda o vaya a jurar

Y estas preguntas no registran cambio alguno entre el pretest y el postest, permaneciendo en el rango de SIEMPRE ME PASA.

- 16.- Me preocupa su salud
 20.- Me da miedo que mis papás se vayan a divorciar.
 40.-*Desearía que ya dejara de tomar*
 41.- Me siento con rencor, con amargura o con tristeza.ella también afirma:

Sobre todo la pregunta 40.- *Desearía que ya dejara de tomar*. Karla, en la hoja de opiniones del episodio ocho, afirma:

“... la verdad, yo guardo mis sentimientos y pensamientos...”

Y esto es lo que sigue haciendo. Su papá sigue tomando de vez en cuando y sigue habiendo violencia en su casa contra ella, como lo manifiesta en su *entrevista individual*, en la que me pidió que no la grabara, por lo que sigue, es un resumen de ésta:

“...Sus papás prefieren a sus hermanos y a ella la hacen a un lado...no la escuchan, la apoyan, no le creen, no la dejan salir, su papá le corre a sus amigos, la acompañan a la parada de la micro (a ella no le gusta), la critican por su forma de vestir, la obligan a usar falda en lugar de pantalón, le dicen que si le levanta la mano a sus padres, la corren....dice que ya quisiera irse de allí, que ha pensado en morirse, que no tiene con quién hablar, que en la escuela se ha peleado con sus amigos... Su papá tomaba cuando ella era muy chica (cinco o seis años)...”

¿En que le sirvió el Taller a Karla? : El Taller, **sí** le sirvió a Karla:

a) Para ella, a diferencia de Blanca, eran muy importantes los amigos en la escuela, y aquí sí mejoró:

(lo que más me sirvió, fue) como llevarme bien con mis papás, compañeros, amigos y como convivir con todos ellos, tener, respeto, democracia y no tener violencia con los demás.

(me identifiqué con el diamante) en que la verdad yo me creía mucho una piedra *porque todos me rechazaban, a nadie le caía bien, sino (que) nadie me quería como amiga y ahora todos me quieren y me llevo mejor con todos...*”

Tan es así, que Carolina va a decir más adelante en su entrevista individual:

... no sé... como que yo juzgaba mucho, así..., a Karla... ahora ya... o sea... ya somos buenas amigas... o sea... no, no, no me llevaba bien con ella... pero también una vez ella me dijo: ¿qué te pasa? ¿Por qué eres así conmigo, si yo no te hago nada? Y yo le dije: Si, ps. es que me caes mal...le dije... pero ya platicamos y ahorita ya somos amigas...ya nos entendimos... en que ella tiene

bronc... los problemas que ella tiene, los tengo yo... y no me debo de fijar en lo de ella, sino en lo mío...”

En estos cambios, el papel del conductor fue importante:

“...Que bueno que vino a esta escuela porque todos teníamos muchos problemas y ahora podemos tener confianza en una persona mayor de edad que se llama Carlos...”

“...(episodio 12) esto se parece a Luxman, como un amigo que se va...”

Aunque hay que mencionar, que ella, como otros miembros del Taller, sabía que el conductor era una persona neutral, no vinculado a la institución y *al que nunca lo volvería a ver*. Tal vez eso facilitó la confianza.

b) Para Karla, era muy importante que la quisieran y aceptaran en la escuela, así que, como Blanca, dió la imagen de que su papá había dejado de tomar. Aumentaron también sus conductas de enfrentamiento, en las preguntas 6,15 y 34, como líneas arriba se indica. Es decir, aumentó su negación (pregunta 6) y su codependencia por su papá (preguntas (15 y 34). Tal vez fue esto lo que causó el deseo de que su papá cambiara gracias a los episodios. Ella *si* cambio: identificó y reconoció sus sentimientos, su valor, su necesidad de cariño. El grupo del Taller, representó su vida familiar: conforme se fue haciendo menos aislada en el Taller, se fue relacionando más en la escuela y en su casa. Se fue *dando cuenta* que ella valía, que no merecía que la rechazaran, más bien era ella la que se rechazaba. Me decía luego en las pláticas informales que teníamos, que estaba muy molesta con los demás porque le habían puesto el apodo de “el caballo” (tal vez por la forma de su cara). Parece que el Taller le sirve a cada quien según las necesidades que tenga.

Erika(2"A")

Entrevista grupal:

ERIKA.- O sea.. ya le hago más caso a mi mamá.... este... y a veces mi papá también llegaba tomado... bueno... una que otra vez por ahí, no... y luego pues también como llegaba... y nos decía de cosas... y mi mamá se enojaba... y luego como todavía se quería salir a la calle... y pues ya.. mi mamá, sí, le decía que se metiera y no quería... y nos empezaba a decir de cosas... luego ya después, este, y ya luego le fui enseñado las hojas y pues ya, luego se pone a pensar y luego hasta el solito se... o sea hasta se pega por sus tonterías que hace, porque dice no, es que... y luego como mi mamá está embarazada... entons ahorita... luego así se fue a tomar, este, dijo que, ya no iba a hacer eso, más que ahorita que mi mamá está embarazada y luego, que tal si se tiene que ir al hospital y mi papá no está, y todo, y pues ya... o sea mi mamá también leyó esas hojas, y ya dijo que estaba bien, y ya...

Tabla 6C: Resultados de los estilos de enfrentamiento de Erika (2"A")

Tipo de enfrentamiento	Pretest	Postest	Comentarios
TOTAL	60	66	Incremento de +6
EMOCIONAL	13	9	Disminución de -4
TOLERANTE	14	14	Sin cambios.
EVITADOR	8	9	Incremento de +1
CONTROLADOR	13	15	Incremento de +2
INACTIVO	4	4	Sin cambios
CONFRONTATIVO	8	8	Sin cambios
APOYADOR	5	7	Aumento de +2

Tabla 7C: Preguntas del cuestionario de enfrentamiento de Erika (2"A") en las que aumento de nunca a algunas veces.

Pregunta	PRE	POS
6.-Trato de fingir que todo está bien.	1	2
15.- Me siento preocupado y responsable por mi papá	1	2
19.- Me pongo a llorar y le suplico que ya no lo haga	1	2
24.-Me gustaría poder platicar con alguien que me entendiera y me ayudará	1	2
33.-Trato de vigilarlo y observarlo	1	2
37.-Me peleo y discuto con él	1	2
41.-Me siento con rencor, con amargura o con tristeza.	1	2

Tabla 8C: Preguntas del cuestionario de enfrentamiento de EriKa (2"A") en las que aumentaron de algunas veces a siempre

Pregunta	PRE	POS
36.-Pienso que me debo de ocupar de mi misma y de mi propio bienestar	2	3
40.- Desaría que ya dejara de beber	2	3

Tabla 9C: Preguntas del cuestionario de enfrentamiento de Karla (2"A") en las que disminuyeron de algunas veces a nunca

Pregunta	PRE	POS
----------	-----	-----

18.-Trato de disculparlo	2	1
22.-Me enoja mucho	2	1
26.-Trato de esconderle o tirarle su botella	2	1

Comentarios al caso de Erika

Erika ha asumido el papel del adaptador:

(la esmeralda trata de pasar desapercibida) "...Yo así soy y me comporto a veces así..."

Y en su familia, se emplea el enfrentamiento emocional:

"...A mí me ha pasado que luego mi papá a veces toma, no del diario, pero toma y como a mi mamá no le gusta que tome, le dice de cosas y mi papá se enoja y a veces sí nos ofende y luego sí le pega a mi mamá... y a veces se cree muy machista y que el tiene toda la razón..."

Este enfrentamiento produce culpa en el familiar que lo emplea. Seguramente, el papá de Erika, cuando la agrede verbalmente, *la hace sentirse culpable o responsable por su alcoholismo.*

Por otra parte, estas mentiras y la imposibilidad de validarlas, producen soledad, miedo y aislamiento en los hijos:

"...Luego trato de ocultar mis sentimientos y pensamientos, por muchas cosas, y como luego mi papá era muy difícil y se comportaba de otra manera, pero ya esta cambiando y mucho..."

"...Aunque no tengamos a nadie que nos ayude a cambiar en nuestra vida, nosotros podemos apoyarnos y no creer en lo demás que nos digan las personas.... nosotros podemos salir adelante sin ayuda de personas buenas y no creer en lo que nos digan los demás..."

(Resumen del libro: *Diferente como yo*) "...no porque nuestros padres tomen nos vamos a sentir solos... nosotros no somos los culpables de que nuestros padres ingieran alcohol.... hay unos que prometen que van a cambiar y ya no van a tomar y siempre hacen lo mismo en beber... y cuando sacas una buena nota o algo bueno y tu padre es adicto, no te toman en cuenta o no te hacen caso, bueno, yo pasé por casi todo esto..."

¿En que le sirvió el Taller a Erika? : El taller sí le sirvió a Erika:

a) Disminuyeron sus sentimientos de culpabilidad y se enoja menos:

"...Yo (ya) no me siento culpable de lo que hace mi papá y razono las cosas y trato de sentirme bien en mi misma..."

"...Nosotros podemos valorarnos y no sentirnos culpables de lo que hagan nuestros papás..."

(¿Qué cambios has visto EN TI MISMO en el Taller?) "...muchos, por ejemplo, en no creer que yo tengo la culpa de que mi papá tomé y saber como tengo que actuar..."

(lo que más me sirvió para mi vida, fue:) "... cómo reaccionar cuando yo me sienta mal con algún familiar y me ayudó mucho el taller del psicólogo y me ayudó mucho en mi familia..."

b) Mejoró también su autoconcepto:

“... Yo pienso que se ha de sentir bonito que no creas que eres una piedra sucia...”

(He aplicado del taller) “...en no creerme piedra cuando mi papá tome y pues... me siento muy contenta...”

c) Disminuyó su enfrentamiento emocional (tabla 6C) en 4 puntos. Disminuyó la negación de sus sentimientos y de lo que pasa en su casa, como lo muestra la tabla 7C. Se enoja menos, como lo muestra la pregunta 40: me enoja mucho, en la que varió de algunas veces a nunca. (tabla 9C).

d) Mejoró la comunicación familiar: Afirma que su papá sigue tomando:

“...Papá: lo único que yo quisiera (es que)...dejaras de tomar y que nosotros sí te queremos mucho, pero a veces haces sentir mal a mi mamá y más que esta embarazada y a veces ya no te soporto...”

Lo que se confirma con la pregunta 40: desearía que mi papá dejará de beber (tabla 8C) en la aumenta en el postest de algunas veces a siempre.

Y ante esto, lo que hace ella, es:

y ya luego le he enseñado las hojas y pues ya, luego se pone a pensar y luego hasta el solito se... o sea hasta se pega por sus tonterías que hace, porque dice no, es que... y luego como mi mamá está embarazada... entons ahorita... luego así se fue a tomar, este, dijo que, ya no iba a hacer eso, más que ahorita que mi mamá está embarazada y luego, que tal si se tiene que ir al hospital y mi papá no está, y todo, y pues ya... o sea mi mamá también leyó esas hojas, y ya dijo que estaba bien, y ya...

En resumen, se siente menos culpable, enojada, ha reconocido su valor y niega menos sus sentimientos y pensamientos.

Ana Isabel (2"B")

Ana Isabel es la menor de cuatro hermanos. Su mamá es la que tiene problemas por su forma de beber. Recibió abuso sexual por parte de su primo (y lo sigue recibiendo). Adopta el papel del adaptador.

Testimonios de su expediente:

Desde que yo me acuerdo, mi papá y mi mamá no se llevaban bien. Siempre se estaban peleando por culpa del trabajo de mi papá, por que sólo iba cada 15 días a mi casa. A mi hermana, un amigo la invitó a un grupo de Alcohólicos Anónimos, porque ella era muy rebelde por causa de que mi mamá les pegaba mucho a mis hermanos. Mi hermana fue y le platico a mi mamá que no nada más era para alcohólicos, sino que también había para neuroticos, drogadictos. Mi hermana comenzó a cambiar en comportamiento, mi mamá lo notó y decidió que ella también tenía que ir y fue y ya se dió cuenta que a causa de sus problemas con mi papá y con el alcohol, estaba destruyendo nuestra familia. Desde entonces mi mamá no ha vuelto a tomar y ya no se pelea tanto con mi papá, y ya se arreglaron todos los problemas.

(qué me gustaría que vieramos en la siguiente plática) Los problemas que llegan a tener los hijos; en dónde pueden ir para ayudarlos; cómo podemos convencer a las personas que el alcohol está destruyendo su vida y la de su familia.

Episodios 1 a 3:

Que el diamante y la esmeralda les importó que a alguien el importaran y quieren terminar con los problemas que tienen. Que es bueno que se interesen por las personas que están sufriendo por la forma de tomar de sus padres. Considero que varias personas se sienten solas y que a nadie les importa su vida. Cuando mis papás tomaban yo sentía que sólo les importaba tomar y me enojaba. Pensé que no les importaba y una vez me quise cortar mis venas para ya no seguir viviendo con ellos. Ahora, al recordarlo, me siento triste y me acuerdo de cómo tomaban, pero creo que es mejor recordarlo que vivirlo. Que hay personas a las que les importo.

Episodio 4

A mí me gustó de la lectura que al fin de cuentas, el conocimiento venció a la ignorancia. A mí me gustó la lectura porque dicen las cosas como no las dicen, porque son reales las groserías y todavía faltan muchas. Yo opino que estas cosas pasan en la vida real de las personas. Nos hacen sentir menos sobre las cosas que nos dicen que hubieran preferido que no nacieramos. A lo mejor no no las dicen directamente pero lo llegamos a sentir en la forma en como nos tratan. Yo hace rato sentí como una especie de tristeza porque me acordé de cómo me tratan y a la vez coraje con ganas de ya no regresar a mí casa, pero tengo que regresar aunque a veces ya no quiera.

Evaluación media del taller.

(Yo me he sentido en el Taller) Muy bien, porque nos ayuda a valorarnos y saber que valemos mucho solo existir y nos ayuda a sacar rencores. Estoy aprendiendo que nunca voy a ser dependiente porque siempre voy a necesitar de Dios y para todo. A mí me gustaria que lo hicieran un poco más real y que no sólo pasaran lo que les pasa a los padres, sino también como dañan a sus hijos. El episodio que les fuí a leer a mis papás, fue cuando les decian groserías a sus hijos, diciéndoles que no sabian hacer nada. Eso yo siento que mi mamá ha cambiado un poco porque ya no me dice tantas groserías. En la escuela casi no le he aplicado pero ya no tengo que tener rencores con nadie porque eso envenena a mi alma y se supone que si perdono tengo que olvidar, si no, entonces para qué perdono. (A mis amigos) trato de no decirles apodos porque con eso, de alguna forma los estoy maldiciendo, y yo no soy nadie para maldecirlos. Estoy tratando de llevarme mejor con mis padres y a perdonarlos por todos los complejos que me dicen. Yo siento que el maestro lo hace muy bien. A mí me gusta mucho cómo trabaja. (yo espero) que nos sigan ayudando a llevar una mejor relación con todos y a hacer oraciones para pedirle a Dios que nos ayude.

Episodio 7

Llorar no es cosa de maricones ni para que nos dé pena y que a veces las personas se hacen las chistosas para ocultar sus sentimientos. Yo conozco chavos que se hacen los payasos y a fuerzas quieren llamar la atención, pero nunca les he preguntado porqué lo hacen. Por ejemplo, yo antier, me pelié con mi prima y ayer fuí a hablar con ella y pues creo que ya se arregló todo. No está mal llorar, que es de humanos saber llorar y que en ella expresamos nuestros sentimientos. (lo que más me sirvió fue) aún no lo se. Yo opino que debo dejar pasar el tiempo para ver de que me está sirviendo.

Episodio 8

El amor nos ayuda mucho, pero que no puede aparecer si nosotros fingimos lo que sentimos. A veces trato de fingir cosas que no siento porque me da pena decirlo o porque siento que se burlarían de mis sentimientos y esa vez me sentí muy inconforme conmigo porque no tuve el valor de decir lo que siento. Me identifique con la esmeralda porque yo a veces también finjo lo que siento.

Episodio 9

A veces también los padres son atacados sin que nosotros nos demos cuenta y que hay que tratar de comprenderlos. Mi mamá era así (de violenta) y yo me sentía mal porque siempre se la pasaban peleando y yo sentía que a ella le gustaba pelear pero ahora se que ella también es y fue atacada por la violencia. Debemos comprender y tratar de cambiar temas cuando hayamos empezado a pelear. Aun no se si me sirva (lo del Taller), pero siento que a veces actúo sin pensar en las consecuencias, como ayer. Ahorita me siento mal por lo que hice y no sé cómo hacerle para ya no sentirme así.

Episodio 10

El pasado a veces nos atrapa y cada que nos hacen enojar nos queremos desquitar con todos y no debemos dejar que la violencia nos ataque. Yo el domingo me pelié con mi hermana y me quise desquitar con todos pero al otro día no le quise hablar porque tenía mucho rencor y desí haberle pegado, pero no, porque me sentí mal porque yo no estaba cambiando, por lo que a veces ya me vale si daño a más personas y es que yo me desquito con quien pueda. No debemos dejar que la violencia nos ataque porque cuando dejemos que nos ataque hacemos mas grande el problema y endurecemos nuestro corazón y pensamos que para qué vivimos o para qué nacimos. A veces yo me siento así, pero trato de encontrarle un sentido. Ya se cómo defenderme, pero tengo miedo de que mi corazón se endurezca y que vuelva a peliarme con todos.

Episodios 11 y 12

El pasado no se puede regresar y es mejor vivir en el presente y no dejarse atrapar en el pasado. Yo a veces tengo mucho coraje y quisiera golpear. Una vez rompí el vidrio de mi puerta del puro coraje y a veces ni culpable me siento, sólo quisiera desquitarme con todos. Es muy importante no dejarse atrapar por la ira y es mejor la vida y cada vez que te sientas mal aprender que tú vales y mereces amor. No se aún todavía (lo que me sirvió del Taller), pero pienso que lo que más me a servir va a ser que ya no debo de intentar cambiar cosas que ya no se pueden.

(Lo que me sirvió el Taller, fue:) Todavía no lo sé, espero reflexionar sobre cómo sienta y poder comportarme como yo quiera.

Evaluacion final de la obra de teatro.

Con el primer episodio me identifiqué mucho. En el segundo, descubrí por qué me sentía sola. En el tercero descubrí que me podían ayudar, después tenemos que conocerlos (a los monstruos), después aprender a vencerlos (a los monstruos) y seguir adelante y reconocer que yo valgo y que yo merezco amor.

(Me identifiqué con el diamante) en que finje que todo esta bien, que hace cosas chistosas para llamar la atención.

(Me identifiqué con la esmeralda, en que) a veces no me intereso tanto en la escuela y prefiero echar desmadre que acordarme de las cosas que me pasan y finjo que ya olvide todo pero "no se puede tapar el solo con un dedo"

(Me gustaría ser una esmeralda suprema, porque) ya no me dañarían, comprendería a las personas que están atacadas.

No le cuento a nadie lo que pasa.

(Me identifique con la esmeralda, en que) a veces no hago nada con tal de que no se den cuenta del que me pasa.

Mi hermana era muy alcohólica... mi hermano era muy payaso.

Yo leí (el libro) el de *mi padre soy yo misma*. Me gustó mucho porque comprendes el porqué tu vida cuando te casas.

(Cambios que has visto) que ya puedo controlar un poco más mi enojo. Que ya no me siento culpable.

(Lo que he aplicado del Taller) a)(papás y familiares) Que ya no les tengo ni les guardo rencor por las veces que me gritan. b)(amigos y compañeros) Pues en esta área casi no he notado ningún cambio.

(Carta a papá) Yo quisiera decirle que lo quiero mucho y no me importa que tome siempre y cuando esté conmigo y me quiera. Que a veces no me gusta que tome porque se pelea con mi mamá y eso me pone muy triste porque no gusta verlos enojados. P.D. Sería mejor si dejaras de tomar y olvidaras lo pasado porque ya no va a regresar.

(Lo que me sirvió para mi vida, fue) Si lo pongo en práctica, me va a servir mucho porque: Mereces amor. No sientes que no vales. Sabes que tienes un valor propio. Comprendes a todos.

(Al conductor del Taller) Muchas gracias, que lo quiero mucho porque él me ha ayudado a descubrir mi valor, que no se vaya y que no nos deje a medias, que termine lo que ya empezó a hacer con nosotros, pero si se va, que lo quiero mucho. Gracias Compton.

Termómetro de sentimientos: Entrego nueve formas de este registro:

Tabla 10C: Resultados del termómetro de sentimientos de Ana Isabel (2"B").

HOJA	ENOJO	TRISTEZA	FELICIDAD	MIEDO	REPULSION
1	Muy enojado				Repulsión
2	Molesto		Alegre		
3	Molesto	Triste			
4		Serenidad	Contento		

5	Serenidad		Alegre riendo		
6	Serenidad		Contento		
7	Molesto		Serenidad	Temor	
8			Alegre, contento.		

Tabla 11C: Cambios en los estilos de enfrentamiento de Ana Isabel (2ªB)

Tipo de enfrentamiento	PRETEST	POSTEST	Comentarios
Total	69	56	Disminución total de -13
Emocional	9	7	Disminución de -2
Tolerante	13	12	Disminución de -1
Evitador	9	10	Incremento de +1
Controlador	18	11	Disminución de -7
Inactivo	6	4	Disminución de -2
Confrontativo	7	5	Disminución de -2. Debió haber aumento.
Apoyador	7	7	Sin cambios

Tabla 12C: Preguntas del cuestionario de enfrentamiento en las que hubo un cambio de *siempre me pasa a nunca me pasa*, de Ana Isabel (2ªB).

6.- Trato de fingir que todo está bien
21.-Quisiera esconderle o tirarle su botella
26.-Trato de esconderle o tirarle su botella.
33.-Trato de vigilarlo y observarlo

Entrevista grupal

ANA ISABEL.- No, pues... yo le voy a dar gracias al maestro Compton porque nos enseñó que todos teníamos un valor, que a lo mejor estamos muy mugrosos pero que aún así valíamos y... nos ayudó, no sé... a comprender a nuestros padres... que eran alcohólicos, que por qué lo eran...por qué eran violentos... y ps nos ayudó que.. si nosotros cooperamos, bueno, si les obedecemos..(risas). a lo mejor puede cambiar esa violencia, no...y ya no puede seguir siendo igual... le quiero decir que gracias por todo lo que nos ha enseñado...

Entrevista individual

ANA ISABEL.- ¿Pregúnteme...?

C.- No, pues, o sea, que tú me tienes que decir, este, ¿como te sentiste...?, ¿en que te sirvió...?, este, pues, en tu casa..., aquí en la escuela..., todo, todo, todito...?

ANA ISABEL.- No sé...¿en que parte.. o..? ¿qué quiere saber...? más o menos cómo que para que le conteste...

C.- Pues ¿qué cambios viste en tí en el taller?, ¿en qué crees que te sirvió?, ¿cómo te has sentido en tu casa?

ANA ISABEL.- Uno por uno...(risas)

C.- Habla todo lo que quieras... el cassette es tuyo...

ANA ISABEL.- No es cierto, es de usted (risas)

C.- Bueno, te lo presto...

ANA ISABEL.- Bueno... (risas) Yo... me sentí...me sentí... no se... bien...pero... no sé... siento que en mi casa están muy locos...

C.-Pero, ¿Y tu...?

ANA ISABEL.-Yo... bien, pero...de todas maneras... casi no.. casi no me acomodo con mi mamá...

C.- ¿En que crees que te ayudó el taller...?¿En que te ayudó en tu casa...? ¿Qué has aplicado...?

ANA ISABEL.- Una por una...(risas) En qué me identifique... ah pues en cómo me sentí... cuando atrapados por la violencia... siempre que...mi mamá y mi papá siempre gritan... en lo de... cuando descubrieron el amor...en que yo siempre intentaba decir, no pues yo soy fuerte y ya... no me pasa nada... no tengo nada... ¡y callense porque los madreo...!(risas)

C.- No, no se vale...

ANA ISABEL.- Mmmm, así era...mmm, ¿qué más...? ¿sentirme sola...? ¿echarle la culpa a todos por lo que me pasa...? y ya...

C.- Pero,¿en qué te han ayudado las lecturas...?

ANA ISABEL.- No sé...me han ayudado a comprender muchas cosas...tanto de mi casa, como de mí...

C.- Te han hecho reflexionar...

ANA ISABEL.- Pues creo que ya entiendo más...

Comentarios al caso de Ana Isabel

Creo que el caso es evidente en sí mismo. Ana Isabel tiene capacidad de reflexión y síntesis y el método del Taller, en el que se le pedía que escribiera, le cayó como anillo al dedo, pues ya a la hora de hablar, le cuesta mucho trabajo, como se ve en las entrevistas. Se nota el sentimiento de soledad y miedo a expresar lo que siente: el profundo coraje que se guarda por vivir en un hogar donde ha imperado por muchos años la violencia. Hay que recordar que su hermana alcohólica en recuperación era también muy irresponsable (violenta). También me contó en la entrevista individual, pidiéndome antes que apagara la grabadora, que el abuso

sexual se sigue dando por un primo que vive en la vivienda de arriba, que sus padres no saben nada, y que ella tiene miedo de decirlo por temor que no le crean. Esto me lo contó llorando. Creo que nunca le han creído. Entonces, ella ha optado por no hablar con nadie y llevar una doble vida, como muchos hijos de alcohólicos. Sin embargo, el Taller **sí** le sirvió en lo que más necesitaba: su autoconcepto tan dañado por un abuso sexual repetido y en poder reconocer y expresar sus sentimientos, tal vez por primera vez. El Taller le proporcionó los cimientos para poder independizarse emocionalmente de su familia, que es la principal tarea de su adolescencia, y así lograr su identidad. Tiene una inmensa necesidad de afecto y es de esperarse que con la reconstrucción de su autoconcepto, no sacrifique todo después en la vida, para obtener ese cariño tan deseado, como también les suele suceder a estos alumnos. Yo también la llegué a querer mucho y ojalá que se acuerde de mí en su vida y que este recuerdo sea una fuente de energía interior para ella.

Guadalupe (2"B")

Testimonios de su expediente

Los siguientes dos párrafos fueron adaptados de las respuestas escritas y comentadas a dos cuestionarios sobre los efectos del alcoholismo familiar en los hijos,⁵ que ella contestó, junto con el resto de los alumnos participantes.

"No me gusta juntarme con los demás.. me distraigo fácilmente..me cuesta trabajo sacar buenas calificaciones....por lo problemas de mi casa, con mi mamá y mi papá. Me gusta inventar y dibujar, pero casi no me salen los dibujos...Siempre cuando mi mamá se va a algún lado, me deja a mi hermana o a veces tengo que hacer el quehacer...(Mi papá) nunca me deja salir a hacer una tarea con mis amigos. Siempre ellos tienen que venir a mi casa. Antes, mi papá se enojaba mucho cuando tomaba y me pegaba o me decía de cosas, pero ahora ya no. Siempre me tira la ropa o las cosas que no le gustan. A veces me dice de groserías y me insulta. A veces me echa la culpa de que se enoje. A veces tengo miedo de mis padres y tengo miedo de decirlo.

(Antes, cuando mi papá tomaba) Dormía mal por estar pensando en su forma de beber... me sentía sola y angustiada... lo vi y lo oía pelear con mi mamá cuando estaba tomado...trataba y trato de proteger a mi mamá o a mis hermanos cuando mi papá les pega, aunque no esté borracho. Cuando se pelean mis papás, estoy piense y piense en sus problemas. Cuando pelean mis papás, tengo miedo de que se divorcien, no por mí, sino por mis hermanos. Por muchas razones he pensado que mi papá no me quiere. Antes, mi papá tomaba mucho.

Plática introductoria

(Sugerencia para otra plática) que nos hables de los problemas familiares que tenemos y sus consecuencias.

⁵ Un cuestionario, traducción del *Children of Alcoholics Screening Test*, evaluaba a los hijos de alcohólicos, y otro cuestionario evaluaba el papel o papeles que éstos desempeñan en sus hogares. Los datos de estos cuestionarios, aplicados a todos los alumnos que iniciaron el Taller, no se incluyen en esta investigación por ser repetitivos, pero en el caso de esta alumna sí se incluyen porque ella comentó y anotó las respuestas de estos cuestionarios.

(Comentario) que platiquen con nosotros y no dejen expresarnos y poder decir nuestros problemas con nuestra familia.

(Carta de mi familia) Yo me llamo Guadalupe. Casi no me llevo con mamá, mi papá y mi hermana Abigail, porque casi siempre nos decimos de cosas. Me enojo con mi papá porque siempre me regaña y cuando vienen (a la casa) unos niños (para jugar) me dice que me meta. Con mi mamá me enojo porque cuando no hago el quehacer me dice que no sirvo para nada. Y más aparte tengo que cuidar a mi hermana Angeles. A ella la quiero como si fuera mi hija, porque desde que nació ella, yo siempre la cuido y ella llora mucho y es muy traviesa, pero la quiero. Con Edwin y con Diana, a veces me llevo bien y a veces mal no importa, a toda mi familia la quiero mucho.

Obra de teatro:

(Reporte de lectura) (Hace un dibujo, que dice) Esta es una niña feliz cuando su padre dejó de tomar. Y esta otra esta triste porque 10 en su examen y su papá está tomado, ella tiene miedo de decirle porque piensa que le va a pegar.

(Episodio 1) Bueno, lo que yo sentí fue que cuando estaban leyendo, sentí que yo era esas dos personas “ la piedra y la esmeralda y el diamante”, pero cuando lo estaban actuando, me sentí muy mal, pero después me dió una güeva para escribir. Ahora ya entiendo porque el diamante y la esmeralda fueron atacados por la gran caca.

(Episodio 3) Bueno hoy me sentí bien, porque todo me gustó y aprendí que no hay que dejarnos vencer por la güeva, la pereza, etc.

(Episodio 4) Pues me sentí muy bien porque me acordé que este ejercicio lo hice con usted. Pensé que yo era la esmeralda y lo más chistoso fue cuando participe en lo de la mamá y el vestido me quedo bien grande y nos empezamos a reir, porque me veía muy chistosa.

(Episodio 5) Hoy me sentí muy bien porque estuvo chido el episodio. Lo que me gustó fue cuando lo representamos y comprendí que no hay que creer en lo que nos dicen.

(Episodio 6) No hay que dejarnos por los hombres, que nos peguen o que nos manden. Mi papá una vez llegó borracho y le pegó a mi mamá porque pensó que ella lo estaba engañando pero no es cierto...Esta mal, pero son muy pendejos... y quisiera que todos cambiaran....No me tengo que dejar por ellos y si me dejo ya será muy mi culpa.

(Evaluación media del Taller) Me he (sentido) muy bien porque he aprendido muchas otras cosas que no sabía y le doy gracias a usted... (yo quisiera) que participemos y hagamos la obra para que participen chido... (no me gusta) que leamos e interrumpan la acción.. Ha estado cambiando mi forma de pensar, como que ya no les grito y ya no les digo nada a mis papás... Con mis amigas si he cambiado... pero con los maestros como que tengo problemas. (lo que más me ha servido ha sido) que mis errores del pasado y trate de rescatar lo presente para mi bienestar... (para mejorar el Taller, yo)... que fueran más horas de Taller y cambiar un poco la actividad, un día jugar en el patio. (yo espero de este Taller) que juguemos más y aprendamos mucho más.

En los episodios 7, 8 y 9, escribe muy poco) (Episodio 10) Tengo que ser yo misma y no como las otras personas me digan que tengo que ponerme (de ropa)

(Episodio 11) Esta mal lo que hace el papá porque después de que tome podría comprar lo que falta en la casa y lo de los hijos....que no me deje vencer por lo malo y siempre tratar de ser bueno y agradecido. Que no hay que hacer lo malo, solo lo bueno.

(Episodio 12) Que hay que ser nosotros mismos. Valernos por lo que valemos y no ser como nos quieran cambiar, triunfar y ser alguien muy muy especial. Esta bien que seamos muy duros de los

sentimientos y dejarnos llevar por los mismos, espero que Luxman comprenda a los chavos. Que hay que ser muy fuertes y derrotar al mal y ser buena amiga y no mala.

Questionario de evaluación final:

(Los episodios me gustaron porque) pienso que el esfuerzo y el entusiasmo son lo mejor, estuvo chido todos los episodios y interesante, porque los leíamos y luego los actuabamos y todo salía bien y chistoso. Algunas ocasiones nos echabamos unas risas de que estaba chido.

(Me identifiqué con la esmeralda porque) en la manera en que los trataban sus padres, en la forma en que les gritaban y hasta algunas veces les llegó a pegar...(su papá)

(Me gustaría ser una esmeralda suprema porque) porque ellos son los más interesantes y buenos, quisiera que algunas fueran así como ellos de buenos y nos puedan ayudar en las necesidades que pudieramos tener un problema.

(A veces le cuento lo que me pasa) a mi prima y a Angeles.

(Me identifiqué con la esmeralda, porque) siempre tengo que hacer todo el quehacer, pero a veces no, y cuidar a mi hermana.

(De la lectura del libro) Fue que dieron unas lecturas, cuando tenía problemas y los tengo, me ayudan mucho.

(Cambios que has visto en tí mismo) Muchos. A veces pienso que estuvo muy bien y magnífico. El llegó en el momento que más lo deseaba y tenía un problema.

(Haz una breve composición) Espero que todos los niños del mundo les llegue una fuerza interna en estos momentos y que los ilumine con esa fuerza que ellos tienen, esa fuerza de amor y de comprensión, y si tienen un problema, siempre la usen y les sirva para algo de su propia vida.

(Carta al familiar) (Papá) Tienes que dejar de tomar, tu lucha, es contra tí mismo, no caigas en las garras de la destrucción y libérate a tí mismo. "No dejes que te destruya ese maldito vicio que para lo único que sirve es para envenenar con su maldito poder a la gente y destruirla, dejarla más amolada que lo que está" Por favor, deja de tomar, te lo pido por tu bien.

(Lo que más me sirvió para mi vida, fue) Que comprendí todo lo que pasaba y lo que nos destruía a mi familia y a mí, pero ahora que ya sé que tengo que usar las armas de luz, espero que esos malditos nos dejen de molestar, deseo que la ignorancia, la gran perversa y sus aliados, se vayan de mi vida para siempre, y que nunca más vuelvan a venir. También, que ninguna otra familia les pase esto. Deseo que nunca más tenga problemas ninguna familia.

(Mensaje al conductor del Taller)Que lo vamos a extrañar un chingo... espero que venga a visitarnos y que buena suerte a lo que venga. Tu puedes, Carlos, échale ganas, porque tú eres el mejor. Espero que seas reconocido por todos y cada una de las personas que estén en problemas. Buena suerte Compton, te vamos a extrañar.

Termómetro de sentimientos

Tabla 13C: Comentarios a las hojas del termómetro de sentimientos, de Guadalupe (2^aB^a)

Núm.	Sentimientos	Comentarios que Guadalupe escribió.
1	Triste, alegre	(Dibuja una carita con expresión de preocupación)

		que dice): atras hay información:Me siento mal porque mi papá me va a regañar porque el piensa que yo no hago nada y tampoco hago quehacer y también me enoja porque no me llevo muy bien con mi hermana y es que yo siento que tengo mucha responsabilidad en mi casa “Eso se lo cuento a usted”.
2	Alegre, espanto	
3	Alegre	
4	Triste, alegre	
5	Triste, alegre	
6	Triste, contento.	Es que mi papá le pegó a mi mamá por el problema del dinero, también me regañó y casi me pega a mi y a mi hermano también. Cómo quisiera que mi papá cambiara pero ya no se puede. Sería un milagro.
7	Contento, espanto	Bueno, ayer me pegó mi papá porque según dice que yo inventé un chisme. Luego le cuento y le escribo en mi Diario.
8	Molesto, muy triste, contento	Estoy triste porque mis padres se pelearon y mi papá le pegó a mi mamá y a mí. Pero no importa, yo se que Dios lo va a castigar.
9	Muy triste y contento	

Cuestionario de orientación educativa para saber cómo resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares.

Tabla 14C: Cambios en los estilos de enfrentamiento de Guadalupe (2^oB^o)

Tipo de enfrentamiento	PRETEST	POSTEST	Diferencia
Total	82	85	+3
Emocional	13	13	0
Tolerante	18	18	0
Evitador	13	14	+1
Controlador	15	17	+2
Inactivo	7	8	+1
Confrontativo	9	9	0
Apoyador	2	1	-1

Tabla 15C: Relación de preguntas del cuestionario de enfrentamiento en las que hubo aumento y disminución en la puntuación, en el postest con relación al pretest, de Guadalupe (2^oB^o).

RELACION DE PREGUNTAS QUE INDICAN QUE NO HUBO CAMBIO EN LA

OPCION SIEMPRE ME PASA, ENTRE EL PRETEST Y EL POSTEST
3.- Le digo que ya no tome
15.-Me siento preocupada y responsable por mi papá
16.-Me preocupa su salud.
20.-Me da miedo que mis papás se vayan a divorciar.
22.-Me enoja mucho.
24.-Me gustaría poder platicar con alguien que me entendiera.
RELACION DE PREGUNTAS QUE INDICAN QUE HUBO UN CAMBIO DE ME PASA ALGUNAS VECES, EN EL PRETEST, A SIEMPRE ME PASA, EN EL POSTEST.
6.- Trato de fingir que todo está bien.
7.-Siento que mi papá nunca va a cambiar
11.-Pienso que no me quiere.
14.- Me siento desesperada y cansada.
29.-Me siento confundida y con miedo.
41.- Me siento con rencor, con amargura o con tristeza.
RELACION DE PREGUNTAS QUE INDICAN QUE HUBO UN CAMBIO DE NUNCA ME PASA, EN EL PRETEST, A ME PASA ALGUNAS VECES, EN EL POSTEST.
21.- Quisiera esconderle o tirarle su botella.
23.- Aprovecho para salirme sin permiso.
40.- Desearia que ya dejara de beber.
RELACION DE PREGUNTAS QUE INDICAN QUE HUBO UN CAMBIO DE ME PASA ALGUNAS VECES, EN EL PRETEST, A NUNCA ME PASA, EN EL POSTEST.
9.- Le digo tranquilamente que no me gusta que tome.
28.-Creo que lo hace por mi culpa.
33.-Trato de vigilarlo y observarlo.
39.-Aprovecho para pedirle dinero.

Comentarios al Cuestionario de orientación educativa para saber cómo resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares. (pretest y postest)

Guadalupe comentó en el cuestionario las preguntas que ella considero importantes:

Tabla 16C: Comentarios al cuestionario de enfrentamiento(pretest), de Guadalupe (2^oB^o)

PREGUNTAS	COMENTARIOS
3.- Le digo que ya no tome	Siempre me <i>pasaba</i>
6.- Trato de fingir que todo esta bien	Casi siempre me preocupa que se peleen mis papás

8.-Le digo que ya me voy a ir de la casa	Siempre le cuento todas mis cosas a mi prima
9.-Le digo tranquilamente que no me gusta que tome	A veces hablo con mi papá, pero él ya no toma
16.-Me preocupa su salud	De toda mi familia
17.-Le grito y le digo de cosas	Cuando nos peleamos mi mamá y yo
18.-Trato de disculparlo	Cuando me enojo, al rato ya le hablo
19.- Me pongo a llorar y le suplico que ya no lo haga	Cuando hablamos, le digo las cosas que no me gusta de él
20.- Me da miedo que mis papás se vayan a divorciar	Me preocupo por mis hermanos
22.- Me enojo mucho	Es que yo pienso que soy muy amargada y después que soy muy sentimental
24.- Me gustaría platicar con alguien que me entendiera	Sí, quisiera que alguien me diera consejos
26.- Trato de esconderle o tirarle su botella	Casi nunca me pasa eso
40.- Desearía que ya dejara de beber	No, porque ya no toma

Tabla 17C: Comentarios al cuestionario de enfrentamiento(postest), de Guadalupe (2^oB^o)

PREGUNTAS	COMENTARIOS
10.- Aprovecho para pedirle permiso para salir a donde yo quiero	Nunca me deja salir
15.- Me siento preocupado y responsable por mi papá	Tengo que hacer todo en mi casa, como lavar mi ropa, los trastes, bañar a mis hermanos
37.-Me peleo y discuto con él	Peleo mucho con mi hermana o con mi mamá y mi papá.
41.- Me siento con rencor, con amargura o con tristeza	Por mis problemas del pasado.

Entrevista individual (fragmentos)

C.- Este, dime, dime, este...pues ya ves que yo les pregunté a todos, a ver, que si les gustó el taller, que opinan.. y ya vez que casi nadie quiso...ni tú (risas), no... este...dime, ¿como te sentiste? ¿en que te sirvió? ¿cómo ves...?

GUADALUPE.- A mí la verdad, me sirvió mucho... porque... me ayudó en los problemas que tenía... o así por ejemplo, cuando necesitaba platicar con alguien... usted me daba el apoyo... (llora) porque tenía muchos problemas en mi casa... pero usted me ayudaba... hablaba conmigo... me daba alguna explicación... me daba el consejo... y eso me sirvió mucho... y ahora le doy gracias... porque usted viene a ayudarnos a los problemas que nosotros teníamos y eso... eso es bueno para nosotros porque nos sirve... para lo que nosotros. así... si tenemos algún problema... pues, podemos, este... contar con usted... y usted con nosotros... y le doy gracias porque nos dio todo este apoyo...

C.- Pero, a ver, cuéntame más... ¿qué cambios viste tú, pues con tus papás?.. cómo... pues ya ves que luego me contabas que te pegaban, te pegaban... y pues a tu edad pues eso es... se siente... se siente mucho... todavía tuvieras ocho años, verdad, diez años, verdad... pero ya a tu edad... casi quince años, pues ya duele mucho, no... este... Cuéntame, cómo, cómo te sentiste tú en tu casa? ¿les diste a leer los... bueno, si intentaste darles a leer los episodios a tus papás? ¿y si los leyeron alguna vez?

GUADALUPE.- Sí.. una vez se lo entregué y los leyeron en el grupo...

C.- Ajá...

GUADALUPE.- y ya.. ya no me volvieron a decir nada...

C.- De groserías, verdad... ¿entendieron, verdad, tú cómo te sentías...?

GUADALUPE.- Pues sí...

C.- Tu, cómo, cómo te sientes ahora...

GUADALUPE.- Pues, bien...

C.- ¿Te ayudó un poquito, verdad?

GUADALUPE.- Sí..

C.- Un poquito... ¿Algo más que me quieras decir...?

GUADALUPE.- Pues... que muchas gracias por todo... por todo lo que nos hizo comprender.. y..

Comentarios al caso de Guadalupe

Su papá acaba de ingresar a un grupo de alcohólicos anónimos, donde es "padrino". Sin embargo, la violencia y el alcoholismo siguen en su casa. Guadalupe me escribía mucho, sobre atrás de las hojas del termómetro de sentimientos. Su caso es parecido al de Ana Isabel, en que pertenece a una familia en donde hay un familiar (el padre) que ya no bebe, o lo hace con mucha menor frecuencia, o recae y sigue bebiendo, pero sigue la violencia, la forma distorsionada de comunicarse y los recuerdos de "eso" (las escenas de alcoholismo y violencia, junto con todos los sentimientos de la familia) de lo que no se habla. Ella es la mayor de todos sus hermanos y en su casa le dan "gasto" para que vaya a comprar saliendo de la escuela y haga la comida. No la dejan salir ni a Xochimilco, No le compran ropa para su escuela (pants para deportes). Su papá le pega a su mamá y a ella (por ser mujeres) y es muy misógino. Sufre mucha violencia física y verbal, como se puede

ver en todos sus comentarios, que son bastantes, atrás de sus hojas del termómetro de sentimientos. Yo creo que eran llamadas desesperadas de ayuda por la creciente ola de violencia de su casa. Violencia más enloquecedora, toda vez que parecía que su papá ya iba a cambiar por haber entrado a un grupo de A.A. Creo también que fue la alumna del Taller con más necesidad de hablar, de expresar sus sentimientos. Tal vez, para ella, era una incongruencia, una locura, que su papá fuera muy bueno, como padrino, en su grupo de A.A. , que era en su propia casa, y ella se daba cuenta de todo, y por otra parte, él seguía siendo el mismo, si no es que peor, con su propia familia. Su caso, de alguna manera, es similar al de Ana Isabel y al de María de la Luz (2ªE), aunque ninguna de ellas sufría tanta violencia.

Asume el papel del responsable/adaptador, según su propio testimonio en el cuestionario final de evaluación del Taller:

(Me identifiqué con la esmeralda, porque) siempre tengo que hacer todo el quehacer, pero a veces no, y cuidar a mi hermana.

Y como revelan sus testimonios, su papá ha vuelto a tomar. Como la mantienen encerrada y la siguen tratando como niña, a pesar de que ya tiene quince años, esto se revela en la carta que escribe, carta por otra parte muy hermosa y profunda, que revela lo que a ella le sirvió del Taller:

Espero que todos los *niños* del mundo les llegue una fuerza interna en estos momentos y que los ilumine con esa fuerza que ellos tienen, esa fuerza de amor y de comprensión, y si tienen un problema, siempre la usen y les sirva para algo de su propia vida.

Cuando se inició el Taller, ella luego me buscaba, al finalizar las sesiones, para platicar y recuerdo que le pedí que abriera un diario donde escribiera todo lo que le pasaba. Un día me lo enseñó, y era una libreta con un candadito que la cerraba. Me la prestó para que la leyera con todo y llave. Creo que esa libreta era su corazón. A diferencia de Ana Isabel, ella sí se desahogaba con su prima y con su amiga Angeles.

En su hogar, por las responsabilidades que tenía que asumir, ha tenido que adoptar el papel del responsable. Esto se nota en toda su producción escrita. Ha tratado de ser una buena alumna en el Taller, como lo hace en su casa, para así recibir lo que más anhela: cariño y apoyo verdadero. Y esta es la manera en que se conduce en su casa, pero todos sus esfuerzos parecen estar condenados al fracaso, pues la critican y agreden si no cumple con sus obligaciones. Vive en un hogar donde hay mucho coraje y enojo y también un hogar que favorece la dependencia y la depresión entre sus miembros. Tiene Guadalupe la sensación de no ser querida, aunque ella sí quiera mucho a su familia, y trata de conquistar su cariño, siendo perfecta, pero ni así. Vive en un hogar que también está caracterizado por la depresión y ésta se manifiesta en el alcoholismo, la violencia, que viene del enojo y la impulsividad en culpar a otros para desahogarse, el machismo del padre, y el encargo del quehacer de la casa a esta adolescente, en lugar de que se vaya a convivir con sus amigos y amigas, cosa que la enoja mucho

y la deprime por su impotencia de no poder hacer nada. De esta manera, se perpetúa la depresión familiar.

¿En que le sirvió el Taller a Guadalupe? : El Taller sí le sirvió y *mucho*. La evidencia está dispersa en todo su expediente, sobre todo en las preguntas abiertas de su cuestionario final y en los comentarios al cuestionario posttest de enfrentamiento. En ellos afirma que reconoce que es muy difícil que su papá cambie, aunque en la carta que le escribe a su papá, si le pide que deje ese vicio. Identifica por otra parte, a los monstruos como los causantes de las desgracias de su familia.

Que comprendí todo lo que pasaba y lo que nos destruía a mi familia y a mí, pero ahora que ya sé que tengo que usar las armas de luz, espero que esos malditos nos dejen de molestar, deseo que la ignorancia, la gran perversa y sus aliados, se vayan de mi vida para siempre, y que nunca más vuelvan a venir. También, que ninguna otra familia les pase esto. Deseo que nunca más tenga problemas ninguna familia.

Esto es muy importante porque indica cómo, en su casa, siempre tratan de buscar a alguien que tenga la culpa, alguien en quien desahogar el enojo familiar, y ahora ella ya encontró, con un enfoque más sano, que los causantes de las desgracias familiares y de ella, están adentro de las personas, en sus sentimientos y motivaciones, no afuera, en lo que hagan o no hagan. Esto es un gran avance. Y la otra cosa que revela este testimonio, es que su familia, a pesar de todos sus problemas está muy unida y ella los quiere mucho a todos. Es decir, es una familia que no permite la independencia de pensamiento y acción en sus miembros: por eso la controlan, imponiéndole tareas impropias de su edad, a fuerzas, y no la dejan salir.

Como indica la tabla 15C, ella se siente menos culpable (pregunta28) y controla a su papá menos (preguntas 9 y 33), de lo que se puede inferir que ya no tiene tantos sentimientos de odio (el control es una forma de odio) y acepta la realidad de que es difícil que él vaya a cambiar,

Como quisiera que mi papá cambiara pero ya no se puede. Sería un milagro

y por lo tanto se ocupa más de sí misma.

Le sirvió también y fue algo muy importante, creo yo que lo más importante, *la relación*, con el conductor del grupo:

GUADALUPE.- A mí la verdad, me sirvió mucho... porque... me ayudó en los problemas que tenía... o así por ejemplo, cuando necesitaba platicar con alguien... usted me daba el apoyo... (llora) porque tenía muchos problemas en mi casa... pero usted me ayudaba... hablaba conmigo... me daba alguna explicación... me daba el consejo... y eso me sirvió mucho... y ahora le doy gracias... porque usted viene a ayudarnos a los problemas que nosotros teníamos y eso... eso es bueno para nosotros porque nos sirve.... para lo que nosotros. así...si tenemos algún problema...pues, podemos, este... contar con usted... y usted con nosotros... y le doy gracias porque nos dio todo este apoyo...

Sergio(2"B"

La maestra Alma, de Inglés, me recomendó a Sergio, para que entrara al Taller, porque, según me dijo, su mamá era la que tomaba, y mucho. Cuando le apliqué su cuestionario de detección a Sergio, me indicó en el cuestionario que nadie en su casa tenía o tuvo problemas por su manera de beber. En la obra de teatro que se representó en la Secundaria, Sergio representó al Conocimiento y se aprendió de memoria todos sus diálogos, que eran muchos. Fue el que demostró más interés en la representación. En el siguiente año escolar, cuando él pasaba a tercer curso, me enteré que había faltado mucho, que no se había podido inscribir al siguiente grado y que había reprobado materias y no había presentado los exámenes extraordinarios correspondientes. Y la razón de todo esto era que su mamá, por problemas de su alcoholismo, había fallecido. En todo lo que escribió en su expediente, nunca menciona el alcoholismo de su mamá, sólo dice “ el problema es muy grave”. Si menciona el alcoholismo de su papá, que también me enteré después que en realidad es su padrastro. Creo que era el que tuvo una letra más bien formada de todos los alumnos. Hubo también otra alumna, Antonia, que también sufrió el fallecimiento de su papá alcohólico, aunque en este caso fue por Diabetes. Cuando el papá o la mamá fallecen en cuando sus hijos son adolescentes, quiere decir que su carrera alcohólica ha sido muy intensa y que acertado rápidamente sus etapas, pagándolo con su vida.

Testimonios de su expediente

(De sus reportes de lectura) También hay veces que el alcohólico le echa la culpa a sus familiares, por ejemplo, que dice : yo tomo de esa manera porque tú me haces enojar *o tu papá me mete en problemas*. También, el alcohólico, al beber excesivamente, se transforma en otra persona más agresiva, golpeador y grosero. Esta bien la lectura porque comprendemos la situación con los alcohólicos, para controlarlos o hacerlos entrar en razón y para que por lo menos se den cuenta de sus actos y no pierdan la cabeza. El que depende de sustancias químicas, al bebe alcohol, se vuelve violento y golpea a sus hijos, su esposa. los insulta , los humilla, los tortura, etc. Considero que estas cosas pasan en la vida real porque he visto casos en que su padre de la persona, es alcohólica y lo tuvieron que llevar con un especialista. Una vez con mi padre (me pasó). Era la primera vez *la* había visto de esa manera. Estaba ebrio. Se puso violento. Nunca me había gritado y me asusté. Se transformó en otra persona. Yo lo que pensé fue que iba a ser así para siempre y sentí que era mi culpa, que hice algo mal y por eso me gritó tan feo. Pero me doy cuenta que nadie tiene la culpa, ni el mismo vicioso, que es una enfermedad. (Me disgustó de la lectura) que los hijos, con tal de no ver a sus padres, con los efectos del alcoholismo, tienen que pasar por el rechazo de los padres de sus amigos. Yo sé de algunos amigos que me han contado algo parecido.

(Evaluación media del Taller) Me he sentido bien, porque estoy con personas que tienen estos problemas y me siento en confianza. (me han gustado) los episodios y las actuaciones, pero también, *verlo como la realidad, no como un cuento*. (no me gustado) que *el problema es muy grave* y sobre todo con los papás alcohólicos y golpeadores, porque no de dan cuenta del daño que le hacen a los demás: su esposa, sus hijos y sus hijas. (lo he aplicado en mi casa) tratando de explicarles porque comienzan los problemas en el hogar y daños causa y que hacer para controlarse y tratar de no beber y si tienen problemas, no desquitarse con quien más quieren. (lo he

aplicado en la escuela) tratando de cumplir con mis cosas o tareas para sacar mejor calificación y platicar con mis compañeros y entenderlos.(lo he aplicado con mis amigos y demás familiares) tratando de explicarles lo que he entendido y prestarles mis lecturas, para que lo lean y se den cuenta de la situación y que tan grave es.El maestro Carlos es buena onda(yo espero de este Taller) más actuaciones y más pláticas acerca de problemas *aún mucho más graves* que los que ya hemos visto.

(Episodio 6) Cuando mi papá bebió demasiado en una fiesta y que llegó muy noche, yo tenía sueño, no podía abrir bien los ojos y sin querer tiré su botella y se rompió. Se enojó demasiado y por poco me golpea. No lo hizo, pero me insultó y yo me sentí muy mal.

(Episodio 9) Los papás no reaccionan como quieren sino que hay algo que los controla. Conmigo, mi papá estaba molesto, tuvo problemas en el trabajo y le empecé a contar lo que me pasó y se iba a desquitarme conmigo, pero después se tranquilizó. Si a alguien le pasa lo mismo, traten de buscar la manera de tranquilizar a sus papás.(me sirvió) en cómo defenderme y como no ponerme triste cuando me regañen.

(Episodio 10)(lo que mas me sirvió fue) no desquitarme, como hice con otras personas cuando me molestan o me pegan y yo hago lo mismo.Mi mamá no le entendió a la obra porque estuvo muy aburrida y no se les entendía mucho.

(Episodio 12) Si uno no se quiere como es, nadie lo va a valorar y solamente uno se debe de valorar porque nadie lo va a suplantar. Porque yo soy único en este mundo y si todos nos diéramos a valer, todos seríamos unificados y nadie es igual que nadie.

Cuestionario de evaluación final del Taller de Lectura para llevarte mejor con tus papás y familiares:

(Me gustaron los episodios, porque) aprendí que la reacción agresiva de otra persona no es la misma que la normal porque está siendo invadido en su interior por seres que no se ven a simple vista sino que también controlan tu mente sino te sabes controlar. Por eso es que me gustaron estos capítulos.

(me gustaría ser un diamante supremo, porque) así ya me defendería en mi cuerpo interior y que no me pase nada grave y que no me siegue la ignorancia ni la violencia. Por eso yo también he visto casos similares. Lastima que hay unas personas que no piensan igual. Por más que las quieres ayudar, no te hacen caso y te dan el avión. Yo quisiera también solucionarlo.

(Me identifique con el diamante) porque a veces me pasa lo mismo como a él.

(El ejercicio que he practicado ha sido) El del episodio 4: Cómo librarse de los complejos...

(Lo que me gustó de las lecturas del libro) Acerca de cómo se hacen estos problemas porque así no me sentiría culpable de todo lo que me pasa en mi casa y con mis papás. Por eso fue que me gustó demasiado todo esto de las lecturas y ahora me siento mas seguro en mi mismo.

(Los cambios que he visto en mí) Que traté de estar más en confianza con mis padres y hermanos. Les cuento lo que me pasa, por qué me siento mal y por qué no. Si me peleo con mis hermanos y mis padres, trato de controlarme y pienso en el diamante y la esmeralda y pongo en práctica todos los ejercicios de los episodios y decido tranquilizarme y ya después decirles en que estamos mal y reflexionar para no pelearnos de cosas insignificantes.

(Lo que he aplicado en mi casa y en la escuela del Taller) Trato de ser más unido a ellos y así por eso lo aplico con mis padres. Deveras que si me ha servido demasiado las lecturas del maestro, porque yo pensaba que las personas se portaban así porque querían, pero ahora sé que se portan así porque son controlados por monstruos. Trato de explicarles a mis compañeros cómo controlarse cuando tengan un tipo de problema como los que hemos visto. Me hace muy feliz saber que esto tiene una solución en mi vida y por eso quiero ayudar.

(Carta) (sin destinatario) Yo sólo quiero decirte que si tú te propones estar mejor, entra a un centro de rehabilitación. Verás que mejor, porque la vida la vez de otro modo, más sano y tú te estarás dando cuenta que todo esto es muy valioso en tu vida y no sólo para tí, sino para todos tus familiares que te rodeamos y te queremos y nos preocupamos por tí. Por eso te dio esto, no porque nos molesta, sino porque te queremos. Gracias. Espero que me escuches.

(Lo que más me sirvió, fue) Cómo controlar mi ira cuando estoy segado por la violencia, y me controlo. Por eso pienso que me ha servido mucho todo esto del maestro Carlos. También, cuando mi papá toma demasiado y yo me sentía responsable por su manera de beber y así le digo que daños causa y le hago comprender cuál es su error y por eso también le aconsejo que debe hacer y por eso también le aconsejo que debe hacer en estos casos, claro en lo que pueda ayudar, porque no sé mucho.

(Mensaje al conductor) que gracias a él me di cuenta de todo lo que yo no sabía y que gracias a él me di cuenta de lo diferente que es la vida, viéndola de otra manera. Así, por eso, yo le doy las gracias al maestro Carlos Comton (*sic*). Muchas gracias.

Questionario de orientación educativa para saber cómo resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares.

Tabla 18C: Cambios en los estilos de enfrentamiento de Sergio(2°B°)

Tipo de enfrentamiento	PRETEST	POSTEST	Diferencia
Total	67	87	+20
Emocional	10	15	+5
Tolerante	14	19	+5
Evitador	11	13	+2
Controlador	15	20	+5
Inactivo	6	6	0
Confrontativo	6	7	+1
Apoyador	7	7	0

En las preguntas 16 y 34 no hubo cambios entre el pretest y el posttest en la respuesta *siempre me pasa*.

16.- Me preocupa su salud.

34.-Le digo que vaya a hacer una manda o vaya o jurar.

En las preguntas 17, 31 y 32 hubo cambios entre el pretest y el postest en la respuesta de *nunca me pasa*, a *siempre me pasa*.

17.-Le grito y le digo de cosas.

31.- Me preocupa que a veces no pueda dejar de beber.

32.-Hago lo posible por encubrirlo y taparlo.

Entrevista grupal:

SERGIO.- Ah... yo quiero decir que.... agradezco al maestro Compton por darnos esta oportunidad de saber más acerca del alcoholismo y... que... nos hizo darnos cuenta de cosas que no sabíamos, por ejemplo, no sentirnos culpables de cosas que nosotros en realidad no hicimos y... por eso... me siento muy diferente y muy contento por... todo esto que nos ha enseñado... pues solamente le quiero decir que gracias y pues haber si algún día nos volveremos a ver otra vez...

Termómetro de sentimientos: Indica que se siente chipil (un poco triste) y contento.

Comentarios al caso de Sergio

Fue el alumno que tuvo mayor pérdida de todos los participantes del Taller, y esta pérdida fue real, tal vez causada por el fallecimiento de su mamá, aunque este agravamiento indica también una mayor conciencia de cómo piensa, siente y actúa.

Sergio estaba muy preocupado por la manera de beber de sus padres, como lo indican sus respuestas de *siempre me pasa*, tanto en el pretest como en el postest, en las preguntas

16.- Me preocupa su salud.

34.-Le digo que vaya a hacer una manda o vaya o jurar.

(Carta) (sin destinatario) Yo sólo quiero decirte que si tu te propones estar mejor, entra a un centro de rehabilitación. Verás que mejor, porque la vida la vez de otro modo, más sano y tú te estarás dando cuenta que todo esto es muy valiosos en tu vida y no sólo para tí, sino para todos tus familiares que te rodeamos y te queremos y nos preocupamos por tí. Por eso te dio esto, no porque nos molesta, sino porque te queremos. Gracias. Espero que me escuches.

Este familiar, seguramente era su mamá, quien falleció después del Taller. Se ve que no había comunicación con ella, pues le pide, sin éxito, que lo escuche. Sin embargo, su papá sigue tomando, pues en las preguntas siguientes, cambió de *nunca me pasa*, en el pretest, a *siempre me pasa*, en el postest:

17.-Le grito y le digo de cosas.

31.- Me preocupa que a veces no pueda dejar de beber.

32.-Hago lo posible por encubrirlo y tapanlo.

El postest del cuestionario de enfrentamiento, le fue aplicado tres meses después del cuestionario final de evaluación, tiempo en el cual falleció su mamá. Seguramente, en ese tiempo aumentó la tensión familiar y el papá siguió tomando.

¿En que le sirvió el Taller a Sergio?: El Taller **sí** le sirvió.

a)Cambió su forma de ver las cosas:

(Mensaje al conductor) que gracias a él me di cuenta de todo lo que yo no sabía y que gracias a él me di cuenta de lo diferente que es la vida, viéndola de otra manera...

b)Debido a que participó en la obra de teatro y representó al conocimiento, el ejercicio para librarse de los complejos (agresión verbal) y/o de la culpa, lo aplicó en su vida:

SERGIO.- Ah... yo quiero decir que.... agradezco al maestro Compton por darnos esta oportunidad de saber más acerca del alcoholismo y... que... nos hizo darnos cuenta de cosas que no sabíamos, por ejemplo, no sentirnos culpables de cosas que nosotros en realidad no hicimos y... por eso... me siento muy diferente y muy contento por... todo esto que nos ha enseñado... pues solamente le quiero decir que gracias y pues haber si algún día nos volveremos a ver otra vez...

c)También, debido a que se representa el papel del responsable, se siente muy enojado, y también le da mucha vergüenza lo de su mamá.Pero aprendió a controlar su enojo:

(Lo que más me sirvió, fue) Cómo controlar mi ira cuando estoy segado por la violencia, y me controlo. Por eso pienso que me ha servido mucho todo esto del maestro Carlos. También, cuando mi papá toma demasiado y yo me sentía responsable por su manera de beber y así le digo que daños causa y le hago comprender cuál es su error y por eso también le aconsejo que debe hacer y por eso también le aconsejo que debe hacer en estos casos, claro en lo que pueda ayudar, porque no sé mucho.

Gabriela(2"B")

Gabriela es la tercera entre cinco hermanos. Su papá y su hermano toman. Asume el papel del adaptador/responsable. Su novio, Eduardo, también ingresó después al Taller, pues su papá también tomaba.

Testimonios de su expediente:

Historia de su familia

Bueno, mi papá cuando toma, toma hartos días, a veces más de una semana, pero cuando se propone dejarlo, lo deja. Mi mamá está siempre muy atareada, porque cuida a mis dos hermanas. Mi hermano cada ocho días toma. Bueno, toma porque tiene un compromiso porque es mayordomo. Mi hermana se dejó con mi cuñado, pero después regresaron y tienen una hija y ahorita están viviendo con nosotros pero ya se van a ir a su casa, y bueno, a veces me preocupa lo que pasa en mi casa pero hay veces que me hartó de todo y quisiera olvidar todos los problemas de mi casa.

Obra de teatro:

Lo que me gustó es la forma en que la expresan... lo que me impactó es la forma en que viven y cómo los tratan y que está bien platicar con otras personas para que te digan o te den una opinión cómo eres... estas cosas pasan muy seguido en la vida real...me gustó porque es la realidad y cómo pasan las cosas.

He aprendido muchas cosas y me he dado cuenta de que tanto mis papás como yo valemos mucho, aunque mi papá tome, (él) es una de las cosas más importantes de mi vida.

He platicado con mi papá, que es el que toma. A veces ha leído los libros que llevo a mi casa y le platico lo que hago en el Taller y cómo me siento y que es lo que pienso... (lo que más me ha servido, ha sido) aceptar que no soy culpable.

Hay muchas personas que sufren mucho y que se sienten muy mal, que no valen nada... (me ha servido para) llevarme mejor con mis papas, decirles algo acerca de lo que aprendo cada día y como me siento, si contenta o triste.

(Me gustaron los episodios porque) descubrieron la verdad y se dieron cuenta que no eran piedras y al ver a los dos que se parecían a ellos decidieron cambiar su vida.

(Me identifiqué con la esmeralda porque) a veces me pasaba lo mismo o un poco menos o más, pero con las lecturas aprendí a como sentirme mucho mejor.

(Le cuento lo que me pasa) a mi novio que se llama Sergio. El también me cuenta lo que le pasa.

(Los ejercicios que he practicado) para librarse de la culpa, para librarse del coraje.

(Los cambios que he visto en mí) he cambiado mucho en mi forma de pensar acerca del alcohol y que es una enfermedad en la que debo de apoyar a mi papá y también he aprendido a cambiar con toda mi familia y entender un poco los problemas que pasan en mi casa.

Con mis papás he cambiado mi forma de pensar (de) contra ellos y tratar de entender sus problemas. Con mis amigos, mi forma de ser, y si quieren platicar conmigo, yo estoy para escuchar.

(Carta al papá) Me siento mejor cuando no tomas y estamos más contentos y sin estar peleando todo el tiempo. No me explico por qué tomas. Quisiera saber el motivo. Tal vez sea por los problemas, pero así no se soluciona nada, al contrario, hay más problemas. Me gustaría que te pusieras en nuestro lugar para que te des cuenta del daño que nos haces y el daño que te estás haciendo a ti mismo. Bueno, pero quiero que sepas algo: que vas a contar conmigo y yo voy a estar ahí cuando me necesites, porque a pesar de que tomes te quiero y te voy a dejar sólo porque eres mi papá.

(Lo que más me sirvió para mi vida, fue) a valorarme yo misma. Que soy alguien muy importante en esta vida y que tanto yo como mis padres valemos mucho.

(Mensaje al conductor) (Quiero) darle las gracias por haberme ayudado a descubrir la verdad y a saber que valgo mucho, porque gracias a este Taller cambiaron muchas cosas de mi vida. Ahora me he dado cuenta que han cambiado un poco mis papás porque a mi papá le he platicado lo que me dicen en el Taller, el se pone a pensar y algunas veces recapacita. Muchas gracias por haber hecho este Taller y ayudarnos a muchos de mis compañeros y a mí. Ojalá que siga yendo a otras escuelas y les de estas pláticas para que ellos también descubran la verdad y cambien. Adios.

Entrevista individual.:

GABRIELA: Bueno, pues, a mí me gustó mucho el taller porque... este... pues aprendí muchas cosas, por ejemplo a, este... a valorarme yo misma, en primero, que es lo más importante yo creo, no... y este... y pues... también aprender a ayudar a mis papás, porque, para mí antes, no me importaba si tomaban, o no.. total, pues yo pensaba, que... era él, no... pero pues, a mí me afectaba mucho a mí... y aquí me dí cuenta, este... mas o menos... como ayudarlo... como decirle también cosas, o sea muy bonitas... para que..., explicarle, no... cómo me siento más bien... porque antes, pues, no tenía el valor de decírselo... que me sentía yo mal, porque tomaba... tenía yo mucho miedo de que me contestara mal... o me quisiera pegar, o algo así... y ahora ya no.. pues ya o sea... sí se lo digo, pero no así con for... con palabras, ¿como se dirá...?, este... muy fuertes... cómo que muy tranquila... ya se lo digo... y él también, pues me entiende, ya...

Tabla 19C: Cambios en los estilos de enfrentamiento de Gabriela(2"B")

Tipo de enfrentamiento	PRETEST	POSTEST	Diferencia
Total	75	66	Disminución de -9
Emocional	7	8	+1
Tolerante	15	12	-3. Mayor disminución.
Evitador	12	10	-2
Controlador	17	15	-2
Inactivo	6	6	0
Confrontativo	10	7	-3
Apoyador	8	8	0

Tabla 20C: Relación de preguntas del cuestionario de enfrentamiento en las que hubo disminución y aumento en la puntuación, en el posttest con relación al pretest, de Gabriela (2" B").

RELACION DE PREGUNTAS QUE INDICAN QUE NO HUBO CAMBIO EN LA OPCION <i>SIEMPRE ME PASA</i>, ENTRE EL PRETEST Y EL POSTEST
7.-Siento que mi papá nunca va a cambiar.
16.-Me preocupa su salud.
24.-Me gustaría poder platicar con alguien que me entendiera.
RELACION DE PREGUNTAS QUE INDICAN QUE HUBO UN CAMBIO DE <i>SIEMPRE ME PASA</i>, EN EL PRETEST, A <i>NUNCA ME PASA</i>, EN EL POSTEST.
6.- Trato de fingir que todo está bien.
14.- Me siento desesperada y cansada.
41.- Me siento con rencor, con amargura o con tristeza.
RELACION DE PREGUNTAS QUE INDICAN QUE HUBO UN CAMBIO DE <i>NUNCA ME PASA</i>, EN EL PRETEST, A <i>ME PASA ALGUNAS VECES</i>, EN EL POSTEST.
20.-Me da miedo de que mis papás se vayan a divorciar.
26.-Trato de esconderle o tirarle su botella.

En la pregunta 36: Pienso que me debo de ocupar de mí mismo y de mi propio bienestar, indica en el pretest *me pasa algunas veces* y en el posttest indica *siempre me pasa*.

Comentarios al caso de Gabriela:

Gabriela ha asumido el papel del adaptador:

(Me identifique con la esmeralda porque) conmigo disimulo que no pasa nada para que no se den cuenta de lo que pasa.

Y le interesaba desde el principio (en la plática de difusión) en como ayudar a su papá:

Lo que me gustó fue que nos explicaron acerca del alcoholismo y que causa tiene en los alcohólicos y *cómo podemos ayudarlos*. Me gustaría saber más cómo debe ser el trato en una persona alcohólica y saber en que otro aspecto afecta a la familia.

Pues la situación en su casa la angustiaba:

y bueno, a veces me preocupa lo que pasa en mi casa pero hay veces que me hartó de todo y quisiera olvidar todos los problemas de mi casa.

Sin embargo, en la obra de teatro se empezó a identificar:

.. estas cosas pasan muy seguido en la vida real...me gustó porque es la realidad y cómo pasan las cosas.

Y le sirvió para empezar a ayudar a su papá:

He platicado con mi papá, que es el que toma . A veces ha leído los libros que llevo a mi casa y le platico lo que hago en el Taller y cómo me siento y que es lo que pienso.

(me ha servido para) llevarme mejor con mis papás, decirles algo acerca de lo que aprendo cada día y como me siento, si contenta o triste.

he cambiado mucho en mi forma de pensar acerca del alcohol y que es una enfermedad en la que debo de apoyar a mi papá y también he aprendido a cambiar con toda mi familia y entender un poco los problemas que pasan en mi casa.

porque a mi papá le he platicado lo que me dicen en el Taller, el se pone a pensar y algunas veces recapacita.

y pues... también aprender a ayudar a mis papás, porque, para mí antes, no me importaba si tomaban, o no.. total, pues yo pensaba, que... era él, no...pero pues, a mí me afectaba mucho a mí...y aquí me dí cuenta, este... más o menos... como ayudarlo...cómo decirle también cosas, o sea muy bonitas... para que..., explicarle, no... cómo me siento más bien... porque antes, pues, no tenía el valor de decírselo... que me sentía yo mal, porque tomaba...tenía yo mucho miedo de que me contestara mal... o me quisiera pegar, o algo así... y ahora ya no.. pues ya o sea...sí se lo digo, pero no así con for... con palabras, ¿como se dirá...?, este... muy fuertes... como que muy tranquila...ya se lo digo... y él también, pues me entiende, ya...

Detrás de ese interés por su papá, ella trataba de ocultar su propio dolor. Pero el Taller le ayudó a darse cuenta de sus sentimientos. Ella lo manifiesta de manera indirecta:

Hay muchas personas que sufren mucho y que se sienten muy mal, que no valen nada

Me di cuenta que es lo que puedo hacer para no sentir rencor y odio con los demás...algunas veces me ha pasado a mí y me he sentido muy mal y ya no quisiera sentirme así...estas cosas pasan muy seguido, pero nunca lo dicen, por eso muchas veces nos sentimos mal, porque no sabemos qué hacer...(me sirvió para) saber que hacer cuando me sienta mal o deprimida por algún problema.

(Me gustaría ser una esmeralda suprema) para no dejarme llevar por la ignorancia, el rencor y más por el odio y la venganza y saber que hacer.

Es decir, empezó a reconocer que se sentía y se siente muy enojada por tener que hacerse responsable por lo de su papá, por tener miedo de que él se enoje, por tener que adaptarse a todo. Una cosa que le ayuda mucho es que platica con su novio Eduardo, quien también tiene el mismo problema que ella:

(Le cuento lo que me pasa) a mi novio que se llama Sergio. El también me cuenta lo que le pasa.

¿En que le sirvió el taller a Gabriela?: El Taller **sí** le sirvió a Gabriela:

a) En descubrir su propio valor;

He aprendido muchas cosas y me he dado cuenta de que tanto mis papás como yo valemos mucho, aunque mi papá tome es una de las cosas más importantes de mi vida.

(Me gustaron los episodios porque) descubrieron la verdad y se dieron cuenta que no eran piedras y al ver a los dos que se parecían a ellos decidieron cambiar su vida.

(Me identifiqué con la esmeralda porque) a veces me pasaba lo mismo o un poco menos o más, pero con las lecturas aprendí a como sentirme mucho mejor.

b) En reconocer sus sentimientos de odio y rencor y poder manejarlos:

Me di cuenta que es lo que puedo hacer para no sentir rencor y odio con los demás...

(Me gustaría ser una esmeralda suprema) para no dejarme llevar por la ignorancia, el rencor y más por el odio y la venganza y saber qué hacer.

(Los ejercicios que he practicado) para librarse de la culpa, para librarse del coraje.

Y esto se refleja en el cuestionario de enfrentamiento, en el que las preguntas:

6.- Trato de fingir que todo está bien

4.- Me siento desesperada y cansada

41.- Me siento con rencor, con amargura o con tristeza

Cambia de *siempre me pasa* , en el pretest, a *nunca me pasa*, en el postest.

c) Finalmente, ella resume en lo que le sirvió:

(Quiero) darle las gracias por haberme ayudado a descubrir la verdad y a saber que valgo mucho, porque gracias a este Taller cambiaron muchas cosas de mi vida. Ahora me he dado cuenta que han cambiado un poco mis papás porque a mi papá le he platicado lo que me dicen en el Taller, el se pone a pensar y algunas veces recapacita.

8.5 Reflexiones personales.

Este Taller de lectura, los participantes y el conductor, *vivimos el taller de lectura, taller que nos cambió a todos*. Debo de admitir, como ya se hizo evidente en la fundamentación de esta propuesta, que mis valores personales influyen en estas reflexiones, por lo que a continuación presento algunos antecedentes personales de mi interés por el tema y por el uso de la bibliorientación, con el fin de dar a conocer también una variable hasta ahora desconocida en esta investigación: la personalidad del conductor y cómo esta influyó en el Taller.

Mi interés por el tema del alcoholismo familiar proviene de que conocí a largo de muchos años, a una familia alcohólica, y ví como los hijos se iban desarrollando, desde niños, hasta ahora adultos en la actualidad. *Yo quería intervenir, hacer algo por ellos*. Una vez inclusive hablé con el papá sobre su alcoholismo, y me contestó: *usted ni sabe lo que es esto...*, queriéndome decir tal vez, que como *yo no tomaba*, no podía comprenderlo. Los hijos de este señor terminaron escasamente dos la secundaria, y otro, el mayor, logró concluir la preparatoria. La hija, se casó a los 18 años con otro joven adicto al alcohol y la mariguana, por cierto, de personalidad muy parecida a la del padre. Este papá alcohólico falleció de un tumor en las meninges, padecimiento seguramente agravado por su alcoholismo, cuando sus hijos estaban en la secundaria. De tal manera que mi interés por este tema fue en parte egoísta: quería saber de la dinámica de la familia alcohólica y cómo ayudar a los hijos que viven en ella, mediante una intervención en la escuela, única institución social que lo puede hacer prácticamente. Me daba cuenta, dolorosamente, que esta familia que conocí, es la puerta de una inmensa multitud anónima y abandonada a su destino. Desgraciadamente, por el uso de la negación y la racionalización que priva en una familia tal, ni reconocen y ni aceptan ser ayudados. En consecuencia, se cumplen en ellos todo lo que se visto en su probable futuro, descrito en el capítulo 1: desconfianza y ausencia de expresión de los sentimientos en sus relaciones interpersonales, probabilidad de convertirse en alcohólicos o de casarse con alguien así, perfeccionismo, tendencia al aislamiento, a culparse en exceso, entre otros. Los maestros de educación básica que logran conocer, merced a su experiencia magisterial, a varias generaciones de alumnos, pueden constatar esta realidad en la evolución de la vida de sus alumnos con un problema así. Esta es una razón más para ayudarlos *desde la escuela*.

El uso de la lectura como recurso de desarrollo personal también tiene una historia en mi vida. Es de dominio público que en México se lee muy poco, excepción hecha de las revistas *de vaqueros* o del género *de las sensacionales*, que llegan a

tener tiradas de cientos de miles de ejemplares cada semana. Cuando yo era niño, ojeaba los libros y revistas que había en mi casa, y aunque leía poco, me divertía *viendo* las ilustraciones a colores. Ya después, en la adolescencia, leí libros de formación juvenil, que me ayudaron mucho. Aprendí así, que los libros son también un medio de alimentar el espíritu. No leía tanto por placer, como la llamada ahora *promoción del gusto de la lectura*, leía por la necesidad de formarme, de obtener una orientación en esa época de mi vida. Y esto lo hacía, porque ya tenía una buena experiencia previa con los libros y la lectura. Entonces, la lectura adecuada, precisamente cuando se le necesita, se asimila rápidamente y con sumo interés. *Estas experiencias personales, que hacen creer en el poder curativo de la palabra, fueron las que guiaron mi interés en esta propuesta.* Esto es muy importante, pues la lectura debe satisfacer una necesidad interna, debe darle una respuesta a las preguntas que en forma latente todos traemos.

Quiero finalizar retomando el caso de Blanca, con el que se inició la introducción a este trabajo. Blanca escribió, durante y al finalizar el Taller:

“... Hay muchas personas que se sienten en la más baja autoestima y pues se sienten mal... y pues aprendo a valorarme como ser humano...”

(me identifiqué mucho con el diamante)”...en que sentía que no valía nada... que mi papá antes me pegaba y que me sentía piedra...”

(me gustaría ser una esmeralda suprema) “... porque así enfrentaría a todos los monstruos que tiene la gran caca y derrotarlos y destruirlos *como ellos hicieron conmigo...*”

(me gustó más de la lectura del libro) “... de que nosotros valemos mucho en la vida y que nadie merece rechazo

.(aprendí) a valorarme...a saber perdonar y tener mis sentimientos...

Nunca olvidaré su rostro, el rostro de los alumnos de este Taller de Lectura, cuando tenían 14 años e iban en segundo de secundaria. Tampoco ellos me olvidarán. Más allá de mi vida mortal, viviré un poco más en su corazón. *Esta es la última y más importante consecuencia para la orientación educativa*, el darse cuenta que un acto educativo, como lo fue el presente Taller, comienza en el tiempo, pero nunca se sabe hasta dónde terminarán sus efectos.

Capítulo 9

Discusión y conclusiones

Contenido

- 9.1. Efectos del programa en los alumnos
- 9.2. Implicaciones pedagógicas para la práctica de la orientación educativa en la escuela secundaria.
- 9.3. Conclusiones.

9.1. Efectos del programa en los alumnos.

El capítulo 8 proporcionó un extenso informe de los resultados cualitativos y cuantitativos del programa de intervención propuesto. Ahora, es necesario explicar y razonar estos resultados que están contenidos no sólo en las distintas tablas del capítulo 8, sino también en los informes semanales de cada una de las sesiones del programa, contenidas en el capítulo 7, y en una fuente importantísima de información: las entrevistas grupales e individuales que se llevaron a cabo al final de la intervención, y que están contenidas en los anexos 21 y 22.

El propósito inicial de este estudio fue el de construir un programa de intervención, a partir de la orientación educativa, para alumnos de secundaria miembros de una familia alcohólica. Las preguntas de investigación, como se pueden ver en la introducción, fueron:

- 1.-¿Cómo se puede detectar a los alumnos de secundaria miembros de una familia alcohólica, con el fin de integrarlos en una actividad extracurricular destinada a combatir las tres reglas del alcoholismo familiar: *no hablar, no confiar, no sentir*?
- 2.- ¿Qué efectos tiene, si es que tiene algún efecto, la lectura y el debate de material de lectura relacionado con el alcoholismo familiar, en alumnos de secundaria miembros de una familia alcohólica?
- 3.-¿Cuál es el papel del conductor en este programa de intervención?
- 4.-¿Cómo se puede evaluar un programa de intervención para estos alumnos?
- 5.-¿Cómo se puede integrar un programa de intervención en las actividades de la escuela secundaria oficial?

Este estudio se inició primero como una actividad de la orientación educativa, basada en la bibliorientación, destinada a proporcionar información sobre el alcoholismo familiar a los alumnos miembros de una familia alcohólica. Pretendía también que el alumno, al tener contacto con su material de lectura, se pudiera observar a sí mismo, ver bajo una nueva perspectiva, tomar conciencia de sus pensamientos y *sus sentimientos*, y reflexionar sobre su vida, como se puede observar en la fase piloto de esta investigación. La reflexión y análisis de esta fase, con base en las diversas observaciones recogidas en cada uno de las sesiones, y que se pueden ver en el capítulo 6, replanteó profundamente esta intervención. La inclusión de lo *racional y lo emocional*, que ya se hacía evidente en la fase piloto, incluye ahora en la fase de aplicación el componente *espiritual* (vinculado a una religión), *integrando* así a la *totalidad* del alumno.¹ De tal manera que, de un mero intento de someter a la bibliorientación a la prueba empírica, como recurso de apoyo a la orientación educativa de la escuela secundaria en el trabajo con este tipo de alumnos, la investigación culminó en la recopilación y sistematización de multitud de datos de observación en alumnos y profesores, dentro de la cotidianidad de una escuela secundaria oficial, y que permitió *expresar las voces y las necesidades* de los alumnos adolescentes que han vivido la tensión y la violencia de un hogar alcohólico. *Escuchémos atentamente sus voces*, para así poder saber cómo ayudarlos mejor a lograr su más completo desarrollo, y no sólo el escolar.

Por lo tanto, el fin de este capítulo es interpretar los hallazgos de la investigación y reflexionar sobre lo que aprendi con estos alumnos, *junto con ellos*, en un periodo muy importante de su vida.²

Esta discusión se organizará de acuerdo a las preguntas de investigación con el fin de darles una respuesta fundamentada.

1.- La detección de los alumnos:

¹ Como este contenido en el material de lectura utilizado, material que se basó en el cuento *Las heroicas aventuras del diamante supremo* (García Durán, 2002) y que incluye estos tres componentes.

² Los resultados de esta investigación, reflejan el diseño y el empleo del método y los instrumentos necesarios, según los procedimientos aceptados en la ciencias sociales (véase el capítulo 5: "La propuesta de intervención"). Son por lo tanto *una aportación científica* al área. Sin embargo, es preciso advertir en esta discusión que el concepto de persona, fundamentado en el apartado *fundamentación antropológico - filosófica de la pedagogía integradora*, correspondiente a la sección 2.3 *Propuesta alternativa de una pedagogía integradora* y explicitado en el apartado *concepto de la naturaleza humana*, de la misma sección, influye necesariamente en este capítulo. En consecuencia se pueden observar en esta Discusión, *como notas de pie de página* (específicamente la 10, 12, 13 y la 17), *algunas reflexiones y conclusiones personales, fruto de una búsqueda de coherencia racional* sobre la educación del sentido trascendente de vida del alumno, correspondientes a alguno de los puntos de discusión tratados en el capítulo, y que son pertinentes dado el concepto de persona explicitado anteriormente. Es también preciso aclarar que en esta investigación pedagógica no se pretendió obtener aportaciones teológicas, pues éstos caerían fuera del ámbito de las preguntas de investigación planteadas inicialmente, ni se utilizó método alguno propio de la teología (como los que expone Delper, 1998), sino que las reflexiones mencionadas son simplemente expresión de la capacidad natural del hombre de filosofar o teologizar, sin ser filósofo profesional o teólogo de escuela, pues el hombre constantemente se pregunta por el sentido de su existencia.

El cuestionario de detección inicial debe incluir la pregunta: *¿Alguno de tus familiares, aunque no viva contigo, tiene o tuvo problemas por su manera de beber?* Los resultados de la fase de aplicación muestran que ya en la edad de la adolescencia, algunos alumnos tienen una situación familiar caracterizada por el divorcio, la separación, el abandono, o la muerte de un familiar alcohólico, que en la mayoría de las veces es el padre. Esta información, más precisa, permite conformar mejor los grupos del Taller. Estos grupos, como ya se indicó en el capítulo 5, deben estar conformados por alumnos cuyos padres son alcohólicos activos o en recuperación, presentes o ausentes en la familia, y después por otros familiares. La investigación presente reveló el caso de varios alumnos participantes que vivían en un hogar donde el jefe de familia era el abuelo alcohólico, debido al hecho de la separación de los padres. Dos alumnas, Carolina y Areli, refieren en sus entrevistas individuales de evaluación lo que les sirvió en Taller, en relación con su familiar alcohólico, que era su abuelo. En el caso de Carolina, ella vive con su padrastro, pues su papá biológico era alcohólico y ya no vive con ella. Sin embargo, su abuelo, que vive en esa familia si es alcohólico. Oigámoslas:

CAROLINA.-Bueno... este... me gustó... de que..bueno, así, así en el alcohol...de lo del alcoholismo... este, pues yo le platicué a... mi abuelo... que...si que es muy... alcohólico a veces...No y luego si se pasaba de tomar y el pegaba así a mi abuelita...pero, pues... yo le lleve las hojas esas del alcohol... ajá..y desde allí.. ora si que gracias a Dios, no ha tomado... Y si, dijo que nomás yo porque era su nieta me iba a entender... a mi y a mis hermanos y a los sobrino y este.. ps.. si ahorita no ha tomado... y .. también me sirvió en que... cambié mucho con mi mamá y ya no le contestó... bueno hasta ahorita ya no le contestaba... y con su esposo, porque también yo era muy contestona y alguna vez le llegué a decir que yo no lo quería, que no tenía derecho a pegarme porque no era nada de mí y eso me ayudó a cambiar mucho también, porque... también yo me sentía mal... de que le contestaba(llora).... y pues ahorita... gracias a Dios, maestro, no....(llora) no le he contestado... y esta cambiando... bueno, si está cambiando mucho mi vida conmigo...poco a poco, pero está cambiando maestro... es todo... maestro... lo que le puedo decir...

ARELI.-Sí... y ya... pues ya me siento mejor... con las... sí ahora sí con las pláticas y las lecturas de el diamante y la esmeralda como que ya hay una... un cierto acercamiento entre mi abuelito, que es alcohólico y mi mamá también...un poco...

C.-¿Tú papá tomaba antes...?

ARELI.- No... este no...bueno sí, sí.. mi papá no... mi abuelito... él... no es mi papá.... mi abuelito...aja...

C.-Tu abuelito...

ARELI.- Aja..

C.-Es que parecía que...

ARELI.-No, es que digo.. mi papá no... no tengo papá...

C.- Es que me parece que... tú... en el cuestionario...

ARELI.-Ajá..

C.-Tú me pusiste mi papá...

ARELI.- Ah, sí... bueno es que así... así lo trato...

Otro familiar importante que debe incluirse debe de ser el hermano alcohólico. En el caso del 2"D", se dió el caso que tres participantes: Nayeli, Gabriela y Allin tenían a su hermano alcohólico y era este hecho *el que las angustiaba más*. Es necesario resaltar, que las tres tenían *además* al papá como familiar alcohólico, ya sea activo (caso de Allin, cuyos padres ya se habían separado), en recuperación (caso de Gabriela, cuyos padres también ya se habían separado), o que el papá *había fallecido* por el alcoholismo (caso de Nayeli).

Además del cuestionario de detección, es muy útil pedirle a los alumnos *que dibujen a su familia y que cuenten la historia de su familia o algo reciente que hayan vivido*. Esta técnica *expresiva* permite a los alumnos *decirle al maestro orientador* lo que necesitan. Por la experiencia en esta investigación, se puede predecir el deseo de participar, y de ser ayudado, por *lo que comunican los alumnos en estas historias que acompañan a su dibujo de familia*, y esto es un elemento importante para la selección de los alumnos que van a participar en los talleres. Este técnica expresiva se puede utilizar también para otros talleres de lectura sobre otros temas de interés para la adolescencia. Como la técnica se aplicó a todos los alumnos, se pudo detectar en la fase de detección, varios casos de violencia familiar, depresión, sexualidad precoz, *insinuados* en esas historias de la familia que redactaron todos los alumnos del segundo grado, lo cual es de interés para la práctica de la orientación educativa en la escuela secundaria, práctica que debe centrarse en las necesidades e intereses de los alumnos.

2.-Efectos del Taller en la vida de los alumnos.

El capítulo 8, mediante sus diversas tablas, muestra que el Taller *si les sirvió a los alumnos y mucho*. Este Taller de lectura se fué construyendo paulatinamente, desde la fase piloto, hasta la propia fase de aplicación. La fase piloto reveló que no era mediante la vía del conocimiento racional, como se les podía ayudar, pues ésto sólo hacía que levantaran sus escudos de defensa: la negación, y la racionalización de su problema. La inutilidad de la literatura de autoayuda, producto de traducciones, obligó a replantear el Taller, buscando más bien *literatura imaginativa*, como la poesía, el teatro y la novela, que privilegien lo emocional. La adaptación del cuento del diamante supremo obligó a incluir un tercer componente,

desconocido hasta entonces, que probaría ser el más importante: el componente espiritual, mediante el cual se ora a Dios pidiéndole su ayuda. El Taller se adaptó también en su título, pues pasó de ser un Taller sobre el alcoholismo y la familia, como lo era en la fase piloto, a un Taller de lectura para llevarte mejor con tus papás y familiares, más centrado en los intereses de los alumnos.

Los alumnos cambiaron en varias áreas de su vida. Estos cambios se ven reflejados en las entrevistas grupales e individuales, y en sus respuestas abiertas al cuestionario de evaluación final. A continuación se presentan estos cambios, de acuerdo a temas de análisis específicos:

- *Vinculación entre el Taller y la vida*
- *Parecido del Taller con la propia familia*
- *Cómo los alumnos fueron aplicando en sus hogares lo aprendido en el Taller*
- *El aumento de la autoestima*
- *Mejora en la confianza y expresión de sentimientos*
- *Deseo de continuar aprendiendo*
- *El cuento en su vida*
- *Los papeles familiares*
- *Agradecimiento final*
- *¿Cómo fue que cambiaron?*

Estos temas se plantean *de acuerdo a lo que los propios alumnos expresaron en sus entrevistas grupales e individuales*, que yo considero fueron la mejor y más rica fuente de información para la evaluación del Taller, porque expresan su realidad *según como ellos la vivieron en su grupo*, pues la cohesión y comunicación interna fueron factores muy importantes para que las actividades del Taller les sirvieran.

Cómo se puede ver en las viñetas que siguen, se nota un *espíritu grupal que anima a todos los participantes*, lo que es muy importante en la adolescencia, que toma al grupo de pares como su fuente de apoyo. Evidentemente, en estas viñetas participan más las voces de alumnos del 2"D" y el 2"E", que fueron los grupos con mejores resultados. La comparación de resultados entre grupos se puede ver en la parte 8.2 del capítulo 8.

Vinculación del Taller y la vida

El taller se convirtió en la vida de los alumnos, donde, mediante su imaginación, podían reflexionar sobre su vida pasada, su vida presente y su vida futura. La obra de teatro y el propio taller se traslaparon en la vida de los alumnos y del conductor, de allí la importancia de que Luxman, ese personaje que guía y da su cariño al

diamante y a la esmeralda, sea también un modelo para el conductor del taller. Los alumnos reconocen ésto en la entrevista grupal del 2"E":

GUADALUPE.- Bueno que, todos nosotros nos parecemos al diamante y a la esmeralda... y usted a Luxman, porque apareció nada más así..y nos ayudó.. y nos dió armas para comprender por qué toman nuestros papás..

Y esto más en el 2"D":

NAYELI.- Usted veía.. usted era Luxman, que...(risas)

MAYDELIN.- La verdad, si...Nosotros lo.. yo lo considero así... como Luxman...una buena persona... digo, a lo mejor no lo conocimos en un parque, pero en la escuela..

NAYELI.- En la escuela... si en la escuela...

Parecido del Taller con la propia familia.

En un grupo altamente emotivo como el 2"D", las alumnas afirmaban que el grupo era como una familia:

MAYDELIN.- Bueno... ya... ay es que me da pena. Bueno, que... aprendí a...ser compartida, *porque para mí esto fue como... ser una familia*, no... porque nos comunicábamos lo que nos pasaba, este... y aparte de que el maestro era...super

NAYELI.- Ya... Ya.. ya... Bueno, lo que a mi más me pareció fué que...pues... que si me gustó la confianza, como dijo Alin, que nos teníamos, o sea que...bueno ya de por si yo soy muy abierta, pero me... ahora sí como quien dice, me abrí más...más, así a fondo, o sea yo *tuve la confianza de confiarles mis cosas... de, de que ustedes se enteran por lo que yo he pasado o por lo que me duele o por todo eso, y fue... me pareció muy bien, y lo que aprendí de eso fue que.. pues ser yo misma, porque.. varias veces yo ocultaba lo que sentía y.. o mi dolor me lo guardaba* y no, no lo sacaba.. y ahora aprendí a, aprendi a... ¿cómo se llama? a demostrar... que es lo que tengo y... en el momento preciso y con la persona indicada... no. pues, ya... ya gracias al maestro...(risas)

MAYDELIN.- Maestro, pues la verdad... lo queremos un buen y no, la verdad, no quisiera que se separara de nosotros. Para mí, o sea, *me hace mucha falta, para mí, para con mi familia*, porque la verdad, o sea, todo el tiempo que estuvimos con usted, me la pase superbien, como nunca otros... otras veces la había yo pasado, y creo que... se merece nuestro.. mi respeto. Soy Mai.

Cada grupo fue distinto, pero en el caso del 2"D", este se convirtió en una familia funcional, una familia donde sí hay confianza, sinceridad, apoyo mutuo, donde hay un adulto que si las apoya (el conductor), y lo más importante, cariño y afecto, algo

de que carece la familia alcohólica por estar centrada en el problema de beber de uno de sus miembros:

KARLA.- Sí... y especialmente con las hojas, ya... fué mejorando.. ya nos quiere más...

C.-Hay más comunicación en tu casa..

KARLA.- Sí, hay más cariño...

Esto coincide con la propuesta de Powell (1994) de constituir a la secundaria en una familia funcional para estos alumnos, merced a relaciones alumno-maestro y alumno- alumnos reparadoras, que sustituyan, al menos en parte, sus deficiencias familiares.³ La gran importancia de la relación del conductor con los alumnos, será tratada en otro apartado.

Cómo los alumnos fueron aplicando en sus hogares lo aprendido en el Taller.

Este fue un gran descubrimiento que no se esperaba. En efecto, sólo hasta la evaluación final se pudo saber *lo que hacían los alumnos con su material de lectura*. Lo que hacían era compartirlo con sus papás, lo que revela que a ellos si les estaba sirviendo, y estaban *actuando* la relación de ayuda que estaban experimentando.⁴ Lo anterior se puede ver en las siguientes viñetas:

KARLA.-Me sirvió mucho, porque en mi fam.... en mi casa... había muchos problemas...y las hojitas que el maestro, que el maestro nos estuvo dando... *se las enseñe a mi mamá y usted... o sea.. fue funcionando...*

ERIKA.- O sea.. ya le hago más caso a mi mamá.... este... y a veces mi papá también llegaba tomado... bueno... una que otra vez por ahí, no... y luego pues también como llegaba... y nos decía de cosas... y mi mamá se enojaba... y luego como todavía se quería salir a la calle... y pues ya.. mi mamá, sí, le decía que se metiera y no quería... y nos empezaba a decir de cosas... luego ya después, este, y *ya luego le fui enseñado las hojas y pues ya, luego se pone a pensar* y luego hasta el solito se... o sea hasta se pega por sus tonterías que hace, porque dice no, es que... y luego como mi mamá está embarazada... entons ahorita... luego así se fue a tomar, este, dijo que, ya no iba a

³ Es importante recordar en este punto, que la *Congregación para la Educación Católica* (1988,párrafo 27) afirma que:

"...es justo que [los alumnos] sientan a la escuela como una prolongación de su casa. Es obligado, también, que la escuela-casa posea alguna de aquellas características que hacen agradable la vida en un ambiente familiar feliz. *Y donde éste no existe, la escuela puede hacer mucho para que sea menos dolorosa la falta del mismo...*"

Aunque esta declaración se da dentro de un ambiente educativo católico, se puede también aplicar a toda escuela, oficial o particular, que pretenda la más plena educación del alumno, y no sólo su intelecto.

⁴ Se puede ver también esta conducta, *como una prueba indirecta de la violencia familiar recibida*. Es como si los alumnos les dijeran a sus papás: *mira como me siento, mira el daño que me haces. Vete tú a tí mismo en estas lecturas para que te des cuenta de lo que haces...*

hacer eso, más que ahorita que mi mamá está embarazada y luego, qué tal si se tiene que ir al hospital y mi papá no está, y todo, y pues ya... o sea *mi mamá también leyó esas hojas, y ya dijo que estaba bien, y ya...*

HUGO.-Ya así como que mis papás ya están... así como que componiéndose, no...

C.-¿Les prestaste los episodios...?

HUGO.-Sí..

C.- ¿Y qué opinaron?

HUGO.- Dicen que sí... están chidos..

C,-¿Crees que se identificaron...?

HUGO.-Ajá... sí... así hasta con el mismo vocabulario... así con... palabras... pues como nosotros hablamos, ¿no...?

C.-Cuéntame, cómo, cómo te sentiste tú en tu casa? ¿les diste a leer los... bueno, sí intentaste darles a leer los episodios.a tus papás?¿y sí los leyeron alguna vez?

GUADALUPE.- Sí.. *una vez se lo entregué y los leyeron en el grupo...*⁵

C.- Ajá...

GUADALUPE.- y ya.. ya no me volvieron a decir nada...

C.-De groserias, verdad... ¿entendieron, verdad, tú cómo te sentías...?

GUADALUPE.- Pues sí...

Como se puede ver, los alumnos *repite* en su casa la modalidad de relación de ayuda que aprendieron en el taller, modalidad que empleaba *a la lectura* como puente de comunicación, y esto es el objetivo de la bibliorientación.

El aumento de la autoestima:

Los alumnos mejoraron su autoestima, en mayor o menor grado, como puede verse en este ejemplo:

⁵ En el caso de Guadalupe, su papá era alcoholico en recuperación, y era *padrino* en un grupo de *Alcoholicos Anónimos*, sin embargo, seguía siendo violento con su familia.

ANA ISABEL.- No, pues... yo le voy a dar gracias al maestro Compton porque nos enseñó que todos teníamos un valor, que a lo mejor estamos muy mugrosos pero que aún así valíamos y... nos ayudó, no sé... a comprender a nuestros padres... que eran alcohólicos, que por qué lo eran...por qué eran violentos... y ps nos ayudó que.. si nosotros cooperamos, bueno, si les obedecemos..(risas). a lo mejor puede cambiar esa violencia, no...y ya no puede seguir siendo igual... le quiero decir que gracias por todo lo que nos ha enseñado...

Mejora en la confianza y expresión de sentimientos:

Los alumnos pudieron registrar y expresar más sus sentimientos. En el caso de Silvia, se puede ver que se hizo más segura de sí misma, con más confianza; Claudia Guadalupe dejó de sentirse culpable; Areli también dejó de sentirse culpable y dice que *ya se desenvuelve más*; Mario le suma a todo lo anterior, el que se puede comunicar mejor con los demás y el que se siente más *capaz de vencer los obstáculos* en la vida; Hugo está de acuerdo con todo lo anterior y dice que la obra de teatro le ayudó a *desahogarse más*; Andrea, finalmente, expresa *mayor independencia emocional*, cuando dice: "... y sé que es su decisión de él, no es la mía..."

Se puede ver también en sus respuestas, el rompimiento de las tres reglas de la familia alcohólica, según Black (2000): no hablar, no confiar, no sentir. Algo muy importante que igualmente se expresa, es la necesidad de cariño y apoyo de estos alumnos, como se ve en el caso de Andrea, que dice "...yo me sentí bien porque *usted se portó buena onda con nosotros...*" Esto se va a hacer más evidente con las participantes del 2"D", en la sección de *Relación con el conductor*, que se verá más adelante.

En los siguientes diálogos de la entrevista grupal al 2"E", se puede ver como los participantes mejoraron en la expresión de sus sentimientos:

SILVIA.- Bueno, este.. a mí el taller me pareció muy interesante... me ayudó mucho.. este.. en mi vida.. este... que será.. o sea... este.. antes, yo como que era *muy nerviosa para hablar*, no hablaba mucho y ahora como que me siento como que.. este.. mas..

(Risas de María de la Luz)

C.- *Más segura...*

SILVIA.-Más segura de las personas...*Antes como que no les tenía mucha confianza casi a nadie y ahora como que empiezo a tener más confianza*, más amigos... y así, antes no salía de mi casa, este..y ahora como que empiezo a salir un poco más...

CLAUDIA GUADALUPE.-Bueno a mí también me ayudó mucho el taller para sentirme segura de mí misma y así me pareció muy interesante y te ayuda mucho para no te sientas así como que.. *culpable por lo que te digan...* o sientes.. lo que ..

así o sea como que.. si tienes una persona alcohólica en tu casa.. no es su culpa.. es una enfermedad... y no tienes que sentirte mal por eso... no tienes que sentirte así... culpable... y ya...

C.- ¿A quién más le pasó lo mismo? ¿A tí, Areli? Tú quieres hablar..

ARELI.-No..

G.-Sí... que hable, que hable...

ARELI.- Bueno, pues a mí me gustó el taller porque como dice Claudia que te ayuda, bueno sí te ayuda que no te sientas culpable de esa persona o de tu familiar que es alcohólico... más que nada culpable... bueno sí... luego te regañan y te sientes mal.. o sea así no..

C.- O sea que no es cierto lo que te dicen..

ARELI.- Y este.. pues sí , si me ayudo el taller porque me sentía yo *muy culpable*... así como dice Silvia como que no *platicaba mucho* ni con mi hermana y o sea con el taller como que ya me desenvuelvo más...

C.- Andale...Has empezado a sacar más tus sentimientos...

ARELI.- Ajá... porque como que antes no...

C.- Ándale, y te sientes contenta...

ARELI.- Sí...(risas)

MARIO.- Bueno en el Taller me sentí... este... *más relajado* (risas) Ah, bueno... lo que ha todos nos paso... lo que yo siento que a lo mejor a la mayoría nos pasó fue que nos desenvolvimos más.... *ya hablamos más*... cuando entramos, supongamos casi la mayoría de los que están aquí no me hablaban... o sea no nos comunicábamos.... y ahora ya nos hablamos más, ya nos entendemos porque sabemos que tenemos el mismo problema y que eso que nos une ... algún día, como... eso que nos está uniendo ahorita, a lo mejor algún día lejano tengamos un problema, supongamos tenga yo y me ayude otra persona de aquí o pueda pueda ayudarla, cuando se pueda... La parte que estuvo muy interesante fue lo de la obra de teatro... porque así... este... con los fantasmas, con los... este... con todo lo que paso...este.... nos sentimos como si fuéramos personas *que podíamos vencer* a cosas que no existen... bueno existen en nuestra mente y las podemos vencer.. y. fue una parte importante también...

HUGO.-Pues... aprendí ... este que nosotros no tenemos la culpa de que así nuestros padres tomen y todo eso, no... que eso es así como una enfermedad para ellos, no.... yo quisiera recomendar este taller a los que tienen problemas porque si ayuda a sacarlos de sus problemas, no...*a darle una solución a sus problemas*... y que así como dice este Mario que la obra de teatro fue... haga de cuenta como una parte de nuestra vida... porque así nos ayudó a deshagarnos más, no... y nada más quiero decir eso...

ANDREA.- Bueno, yo me sentí bien porque *usted se portó buena onda con nosotros* y aparte porque... o sea, a mí si me ayudó mucho porque mi papá, o sea, como es alcohólico...la agarraba... bueno, antes, bueno... luego me ponía a llorar porque él era alcohólico..pero ahora ya no...porque se que es una enfermedad..de mi papá... y *sé que es su decisión de él, no es la mía*...o sea, porque yo luego le decía que era un briago y

eso.. y ahora ya no, porque sé que es una enfermedad y él tiene la decisión de si se va a curar o no...

C.-Andale, eso te hizo descansar mucho...

ANDREA.- Sí...Y también porque... o sea.. como... de la forma en que nos los explico con los cuentos. y eso.. asi o sea... porque bueno unas cosas... *la mayoría de cosas si son las que suceden en mi casa, con mi papá y eso...*

Se puede ver en sus testimonios, en los que la respuesta de uno, la retoma otro, añadiéndole sus propios sentimientos. Este espíritu de cohesión y comunicación interna entre ellos, es un factor predictivo muy importante del éxito del Taller en grupo escolar determinado, pues entre los grupos de adolescentes, los pares de la misma edad, son una fuente muy importante de apoyo. En el 2"C", esto no sucedió pues hubo numerosas bajas al principio del taller. En el 2"A", debido a la acción boicoteadora de algunos alumnos, no se pudo dar esta confianza. Finalmente, en el 2"B", no se dió tampoco. Influye mucho, en el éxito del taller, el ambiente grupal que se genere, y esto está determinado por las características individuales de los participantes, como fué el caso del 2"E", grupo con más pensamiento racional, como se puede ver en los comentarios de María de la Luz y de Mario, en el anexo 21. Este grupo, desde un principio decía *que ya no se metan más alumnos*. El 2"D", fue un grupo muy abierto y participativo desde un principio. Se puede concluir que *son las características del grupo las que potencian los efectos del Taller*.

Deseo de continuar aprendiendo

Se vió también en los alumnos, *el deseo de continuar aprendiendo*, lo que es una prueba indirecta de que *comenzaron a aprender cómo aprender*, es decir, el aprendizaje vitalicio de que habla Rogers. Esto se evidenció en el 2"E":

MARÍA DE LA LUZ.- Ah que... el taller también nos hace falta... bueno, yo digo como que todavía nos hace falta.. porque como que nos dejo a medias a todos, porque como que nos hace falta un poco aprender

CLAUDIA.- Sí, aprender mucho más...

MARIA DE LA LUZ.- Sí, entonces yo digo que nos lo siga dando, que no se vaya, como que nos lo de más a fondo, no sé...

GUADALUPE.- Nos ayuda mucho y como que nos quedamos a medias y quisieramos que nos lo diera más a fondo..

G.-Sí, sí..

MARIA DE LA LUZ.- Yo digo que sí, que todas nos quedamos a medias

-Pero en estas pocas sesiones.. nos sirvieron mucho..

MARIA DE LA LUZ.- Demasiado...

SILVIA.- Bueno... yo lo quiero felicitar a usted, maestro, porque en realidad el taller sí nos ayudó mucho, pero como.. dicen ellas.. nos quedamos más o menos todos, digamos que todos a medias, y este... la verdad, si lo felicito... su taller... lo que mas me gustó de su taller fue el cuento... este.. yo, bueno, yo siento si que me ayudo bastante...

El cuento en su vida

La historia, merced a las descripciones del alcoholismo familiar, y al lenguaje usado, como se pueden ver en el anexo 16, permitió que los alumnos se identificaran y pudieran verse a sí mismos con más claridad.⁶

NANCY.- Bueno, quisiera decirle al maestro que este taller me ayudó mucho a cómo llevarme con mi mamá, o sea que no toma mucho, pero sí toma... no mucho pero sí demasiado..o sea no demasiado, pero si mucho (risas), este.., y que me sirvió para llevarme bien con mi mamá... con mis hermanas.. con mis hermanas no me llevaba bien, y ya a partir de este taller... no se si fue por el mismo taller, o no sé... que me empecé a llevar bien con mis hermanas y... que más... y también lo que nos dijo en el cuento. de la esmeralda y el diamante, este...que era parte, casi, *como si supiera mi vida...y... que más... y ya, nada más...*

NAYELI.- Recuerdo que me preguntaba¿Por qué te identificaste con las lecturas? Es que le dije.. porque sentía que estuvieran hechas para mí, que... no se... sentía que.. yo le había contado a usted mi vida y que después usted me la escribía

NANCY.- Como en un cuento de hadas...

NAYELI.- Ay, no, no...de hadas, porque sí era muy cruel... si me identificaba mucho con sus lecturas..

MAYDELIN.- Nos...

NAYELI.- Nos identificábamos...

NANCY.- Parecía que usted nos decía nuestra vida...

NAYELI.- Nos leía la mente...

⁶ Dice Celestin Freinet (1936, citado por Costa Jou,1974) en su obra *La imprenta en la escuela*:

"...Cuando al regreso de un paseo o de una excursión, los niños contaban su salida con entusiasmo y originalidad, haciendo dibujos de una expresión conmovedora, me veía precisado a refrendar este desbordamiento de vida; allí estaban los programas. Era forzoso volver sobre el manual escolar, sobre el pizarrón y poner atención, en forma superficial, a textos que tapaban nuestra vida auténtica. Si llegásemos a imprimir nosotros mismos los propios escritos de los niños, nacidos de su vida misma, si pudiésemos leer inmediatamente esos trozos de vida, en lugar de entontecernos con las bellas páginas del libro de texto, que nos son ajenas y no nos afectan en lo más mínimo, quizá entonces pudiéramos dar a nuestra actividad un sentido y un pesamiento nuevo. Así nació la idea de la imprenta en la escuela..." (versión libre de Carlos Compton).

Podemos ver en esta cita como Freinet le da una gran importancia al texto vivo, salido de las experiencias y cotidianidad de los alumnos. Algo similar sucedió con el material de lectura empleado, que utilizaba el lenguaje, la sintáxis y las situaciones propias de ellos, fomentado claró está, *el interés de los alumnos*, punto en que coincide con la escuela activa.

NANCY.- O algo así..

Los papeles familiares

Otro efecto muy importante del Taller, es que los alumnos *se identificaron* con alguno de los personajes de la familia del diamante y la esmeralda, es decir, *reconocieron* el papel familiar que desempeñan, y *aprendieron* a observarse y conocerse más. Y lo hicieron *primero* por la experiencia, *identificándose*, y después, *integraron* este conocimiento emocional, con el racional, con las características de cada uno de estos papeles, según se ve en los episodios. Las tablas 22B a 31B del capítulo 8, muestran estos resultados. La tabla 23B muestra que la mayoría de los alumnos se identifican con una asociación de los papeles del *responsable / adaptador*, y la tabla 26B muestra que es en el papel del *adaptador* donde los alumnos dan mayores razones, *con sus propias palabras*, para identificarse. La identificación con los distintos papeles, tiene asimismo, una *correlación con el desempeño del grupo*. En efecto, los grupos con mejor desempeño, los que disminuyeron más sus estilos de enfrentamiento emocional, tolerante y sobre todo, el *controlador*, según se ve en la tabla 3A, fueron los grupos *con mayor cantidad de responsables y ausencia de irresponsables*, esto es, el 2"D" y el 2"E". Esto explica por qué, en el 2"A", se dió una gran cantidad de responsables, pero al mismo tiempo, el mayor porcentaje de irresponsables, que *boicotearon* el trabajo grupal. También, en el 2"B", hubo el menor porcentaje de responsables y un 15% de irresponsables. Esto influyó para que estos grupos no fueran productivos, como lo muestra la tabla 7A. Estos datos de nuevo reiteran el hecho de la *influencia del grupo* en los cambios que pueda lograr el Taller en los alumnos. Además, como se ve en las descripciones de las características de cada uno de los grupos, durante las entrevistas grupales, como se puede ver en el anexo 21, los grupos con mejor desempeño, que fueron el 2"D" y el 2"E" tuvieron estas características en común:

- Cohesión y comunicación interna.
- Análisis racional del proceso grupal (caso del 2"E")
- Deseo de manifestar las propias emociones (caso del 2"D").
- Facilidad para relacionarse entre sí, para formar un grupo, para comunicarse y confiar entre sí y con el conductor, lo cual se relaciona con la resiliencia (Munist, 1998). La *existencia* de esta habilidad en los alumnos, en mayor o menor grado, permite *predecir* su desempeño en el grupo. Esta relación resiliencia / desempeño grupal es mutuamente causal: la existencia de la resiliencia *previa* en los alumnos, permite *que el taller la incremente*. A su vez, un buen desempeño grupal, que como vemos se construye en parte con base en las características previas de los participantes, *influye* en el desarrollo de esta habilidad. Véase el punto 9.2, para una discusión más amplia sobre cómo el taller de lectura *desarrolló* la resiliencia en los alumnos.

Agradecimiento final

Los alumnos recomiendan finalmente al conductor que ayude a otros alumnos en otras escuelas, lo que implica que a ellos les ayudó, *y que fué una parte muy importante en sus vidas.*

BLANCA.- Y pues le recomiendo que *vaya también a otras escuelas, que muchos niños necesitan de este taller y que ...*

(Mario vuelve a interrumpir con bromas)

BLANCA.- Siga dando el taller porque a mí se me hace como que es así como muy bueno, te ayuda mucho y me gustaría que lo siguiera dando porque nos ayuda mucho a todos nosotros.. *y todos cambiamos y nos sentimos así como más relajados, mas... mejor.*

MARIO.- Ah.... yo quiero decir que.... qué voy a decir... ah... ya...lba a decir, también que muchas gracias a usted por darnos... estas enseñanzas y estos episodios... y este también que.. *fué... usted una parte muy... importante en nuestra vida... que..por si usted no hubiera aparecido tal vez en este año...tal vez nos hubieramos inscrito en otra secundaria, no hubieramos podido conocerlo, y no hubieramos podido estar, este, en esta terapia... y que también, este, muchas gracias por, este, este taller, que... y ya... maestro..*

¿Cómo fue que cambiaron?

Los alumnos cambiaron, no tanto por el programa y sus recursos, eso sólo fue como un *alimento* que recibieron. Pero el que lo hayan *digerido*, que no lo hayan vomitado, fue merced a la relación con el conductor, eso fue el *proceso digestivo*. Algunos asimilaban mucho, otros poco, y otros casi nada. Y todo lo asimilado nutrió su corazón, su mente, y su alma. *Cambiaron porque vieron y observaron al conductor, porque lo vieron como Luxman, en la vida real, no en el papel, en la fantasía, en los cuentos de hadas, como decían. Y por esa corta relación afectiva, pero intensa, pudieron reexperimentar otra vez su vida.* Yo recuerdo que los alumnos, sobre todos los de grupos relajados como el 2"B" y el 2"A", y también un poco el 2"D", no ponían mucha atención al programa, parecía que nada más iban por el gancho de poder actuar, algo que es atractivo a los jóvenes, del vestuario, de las groserías de la obra, pero, aunque no lo demostraban, el mensaje de la obra *estaba* permeando su corazón, y estaban aprendiendo sin darse cuenta. Estaban aprendiendo *simultáneamente* en lo que leían, en lo que veían en la representación, en lo que escribían en sus hojas de opiniones, y *observando* al conductor.

Es muy importante que el conductor de estos talleres *crea* que les está sirviendo, aunque él no lo vea, pues los resultados sólo los verá casi al final. Hay que esperar que se desarrolle la confianza entre ellos y con el conductor. Y que por lo tanto, no los

discipline, no los controle, no los trate como si estuvieran en una clase de historia, donde al indisciplinado lo dejan parado hasta atrás, debe dejarlos en libertad, sólo debe de mantener el orden de las actividades y del proceso grupal, pero de una manera no autoritaria. Debe, en suma, ver los rostros de sus alumnos, *pensar que ellos esperan mucho de él*, que lo necesitan en su totalidad, no nada más por sus conocimientos, tratar de leer en sus ojos y en sus expresiones lo que pasa en el corazón de cada uno al acabar de leer los episodios, y *debe* hacerlo, porque ellos *no* se lo van a decir. Y va a encontrar, asomos de lágrimas y ojos enrojecidos en las mujeres, cabezas que se agachan como si quisieran quedarse dormidos, en los hombres. Nadie, sólo él y los alumnos a quienes tiene delante sabe de esto, así que debe mantener siempre la discreción y la confidencialidad y *nunca* preguntarle al alumno, *delante de todos*, si le pasa algo, cómo se siente, u otras preguntas que le pidan exponer sus sentimientos delante de los demás. Si el alumno o la alumna *quieren decir algo*, lo va a hacer *solito*, si se siente en confianza con sus compañeros, y esto es lo mas importante, y si se siente en confianza con el conductor.

El grupo, para un adolescente de 13 y 14 años, *lo es todo*, y el grupo, como se puede ver en las entrevistas grupales del 2"D" y el 2"E" tiene mucha fuerza para empujar a los callados a participar. El grupo permite también crear una conciencia grupal de la realidad, de los cambios. El grupo, finalmente, es el gran catalizador de un programa como el aquí propuesto. Si el conductor simplemente los escucha, *sin tratarles de componer la vida*, estimulándolos para que se expresen cada vez más, *ya los está ayudando mucho*. Debe tener la sensibilidad, la intuición y la prudencia de saber *cuándo* preguntar y *cuándo* quedarse callado, para hablar con él o con ella en forma personal. Debe confiar en la capacidad y fortaleza de los alumnos para *hacerse fuertes*. Aunque el conductor no lo crea, el taller *si* les está sirviendo y mucho, aunque ellos no hablen, pues su corazón se está reblandeciendo, están recordando muchas cosas, como el diamante y la esmeralda en la obra de teatro, y las estan resignificando. Va a haber un momento, mas o menos como a la mitad del taller, en que algunos alumnos, los que han comentado en las sesiones cosas personales, empiecen a acercarse a él en forma más personal, preguntándole su edad, su estado civil, de su vida pasada, etc. *Esto es una señal muy buena*, que el conductor no debe pasar por alto, y aprovecharla para abrirse sin temor ante ellos.

Debe darse cuenta, que así como ellos le están confiando sus secretos, esperan, *como un amigo*, que él también lo haga. Claro, esto depende del grupo, y a mi me pasó en el 2"D", cuyas integrantes eran muy abiertas y emotivas. En el 2"E", me empezaron a contar chistes, así que es necesario que uno los recuerde y también se sepa algunos para también contar. Todas estas experiencias y reflexiones que aquí presento le pueden servir a los orientadores o maestros que desean aplicar este programa.

3.-La Relación con el conductor:

Considero que esta parte *fue la mas importante*, y que por lo tanto se relaciona con la relación pedagógica que señala la pedagogía integradora. El ser *buena onda*, como dicen los alumnos, es lo que les permite *confiar* en un adulto significativo, y en consecuencia, hablar y sentir, las tres deficiencias que tienen estos alumnos. Además, como ya se mencionó, debe de haber congruencia, entre el papel de Luxman, y el papel del conductor del taller. Hay que recordar que en una familia alcohólica, como señala Powell (1994) la relación afectiva familiar pasa a un segundo plano por el problema del alcoholismo.

Brenner (1999) realizó una investigación etnográfica sobre los efectos de la violencia familiar en la experiencia educativa de tres niños, hermanos entre sí, a cuyos padres se les había retirado la patria potestad y dado en custodia a familiares, por problemas de *violencia hacia ellos y drogadicción de los padres*, un escenario muy parecido al de un hogar alcohólico. Esta autora encontró resultados muy interesantes para la presente investigación. De estos tres hermanos, sólo Bryan, el mayor, tenía un desempeño regular en la escuela, y se esforzaba cada día, al decir de sus maestros, en aprender. Algo muy distinto pasaba con sus otros dos hermanos, Laura y Mark, que ya habían repetido dos veces el mismo grado, y habían sido expulsados varias veces de la escuela por problemas de disciplina. La autora analizó la *experiencia escolar pasada de los tres* y vió que sólo Bryan había sido apoyado por buenos maestros, mientras que sus hermanos habían desesperado con su conducta a los maestros que les había tocado en suerte. La maestra de cuarto grado de Bryan, cuando se enteró de que sufría violencia por parte de sus padres, trató de acercarse más a él, hacerle concesiones, irlo a ver jugar beisbol, abrazarlo y manifestarle su cariño en todas las veces que podía, y *esto marcó la diferencia en el futuro escolar de Bryan*. Creo que algo similar puede decirse de los alumnos de secundaria miembros de una familia alcohólica, que han convivido por muchos años con un padre alcohólico y una madre codependiente, sin recibir el cariño y el afecto que necesitan. *Y esta necesidad pasa a un primer plano emocional*, la escuela se hace a un lado. Es por esto que los alumnos aprecian tanto que el conductor *sea buena onda* con ellos. En realidad, lo deben ser, al menos, algunos maestros humanos y sensibles que conozcan su historia, como señala Powell (1994) y Flores (1994).

A continuación se presentan algunas viñetas, principalmente del 2"D" y del 2"E". Es necesario resaltar como los alumnos aprecian considerar al conductor, más que como un maestro, *como su amigo*, no como un psicólogo o como un papá, los roles comunes en que caen los orientadores. En la siguiente viñeta, del 2"E", se ve cómo María de la Luz, aprecia mucho del conductor su forma de ser, que les diera *confianza* a los alumnos, que se interesara por ellos, *por su estado de ánimo*. Yo recuerdo que después de la ceremonia del 10 de mayo, pude hablar con su mamá, que me proporcionó datos muy interesantes de su vida, que favorecieron su *motivación y participación en el taller*. El alcoholismo de su papá se había exacerbado tanto cuando ella estaba en el primer año, que el papá, ante la amenaza de la desintegración familiar, de que lo dejaran, había acudido tres meses a un anexo de Alcohólicos Anónimos (A.A.) y ahora militaba en un grupo de A.A. La mamá me dijo: *que bueno que usted realizó este taller, en el momento en que más*

lo necesitaba Luz. Su caso me recordó a Liliana, de la fase piloto, que su mamá y ella militaban en AL-ANON y ALATEEN, respectivamente. Se puede concluir que los alumnos cuyos padres *ya militan en un grupo de autoayuda, están mas motivados a participar en un taller como éste.* Lo mismo puede decirse de Guadalupe, cuyo caso se muestra en la sección 8.4 del capítulo 8.

MARIA DE LA LUZ.- También lo que nos ayudó fue que tambien, este, usted *por su forma de ser como que nos dió confianza y también nos preguntaba que cómo estábamos... nuestro estado de ánimo... o que había pasado... pero... si nos hubiera dado nada más...*

C.- La clase...

MARIA DE LA LUZ.- La clase o así, *no nos hubiera preguntado nada, yo creo que estaríamos en las mismas...*

C.- Aja...

MARIA DE LA LUZ.-bueno no en las mismas, pero.. pues, no estaríamos tan...bueno nuestra autoestima no estaría tan

G.-Tan alta..

MARIA DE LA LUZ.-Tan alta... bueno así como está ahorita...

CLAUDIA.- Porque si no hubiera sido asi, como que todo el grupo *no nos sentiríamos en confianza...*

MARIA DE LA LUZ.- Porque muchos son asi como muy payasos y como que no... no, no podríamos, este, expresar...

G.-Nuestras emociones...

MARIA DE LA LUZ.- Ajá... y ahorita, pues asi los que estamos... aunque se burlaran

G.-Ya estamos en confianza..

GUADALUPE.- Ya nos conocemos un poquito más...

MARIA DE LA LUZ.- Todos los que estamos aquí..

MARIA DE LA LUZ.- Bueno que, también lo bueno es que... bueno que en el taller usted nos da confianza por su forma de ser y yo creo que también eso fue lo que nos ayudó a... expresarnos también... porque se nos hace... bueno a mí al menos se me hace *una persona confiable, amable... y bueno que nos puede ayudar y... eso es lo que está haciendo.. y que pocas personas son las que hacen eso...*

En el caso del 2"D", que fue el grupo más emotivo, se pueden ver, los profundos sentimientos de algunas participantes. Se puede ver también, *y esto es algo sumamente importante*, que los alumnos observan y agradecen mucho, conocer en forma personal al conductor del taller:

usted mismo nos tuvo confianza en algunas cosas que nos contaba luego de su vida personal, y este... también nosotras, bueno, nos abrimos, no como con un psicólogo, o sea, sino como, como con un amigo, al que le podríamos hablar hasta... expresiones tal vez con groserías, pero era de la manera en que nos sentíamos y la manera en que...no con cualquier persona se puede hablar de esta forma.

Esto se relaciona con la relación pedagógica que plantea la pedagogía integradora, en la que esta manera de ser auténtica del conductor permite la creación de una *relación real*, no lo que debiera ser una relación maestro-alumno, basada en papeles sociales. Y es *dentro de* una relación real, donde los alumnos aprenden a ser *personas reales*.

GABRIELA.- Pues a mí lo que me gustó que cada que teníamos un problema, íbamos con el mestro, para que...

GRUPO.- Nos daba consejos..

GABRIELA.- Nos daba consejos, nos ayudaba y... siempre, siempre estaba con nosotros, siempre, siempre este, quería darnos, bueno, apoyo para que nosotras salieramos adelante...

ALIN.- Bueno, pues... yo, sólo le quiero decir que usted es una de esas personas *que sabe cómo apoyar a la gente, cómo guiarlas y... lo hace muy bien porque tampoco hace sentir mal a la gente y... es una persona que... es muy fácil de apreciar, es muy fácil de querer...(risa), y pues la verdad, muchas gracias porque aparte de amistad, usted mismo nos tuvo confianza en algunas cosas que nos contaba luego de su vida personal, y este... también nosotras, bueno, nos abrimos, no como con un psicólogo, o sea, sino como, como con un amigo, al que le podríamos hablar hasta... expresiones tal vez con groserías, pero era de la manera en que nos sentíamos y la manera en que...no con cualquier persona se puede hablar de esta forma. Alin.*

NAYELI.- Yo soy Nayeli. Yo lo único que le quiero agradecer es que usted nos haya brindado el apoyo que, que nos dió, mas que nada. No no los dió como, como un padre, ni como psicólogo, ni como maestro, nos lo dió como un amigo. Nosotros lo llegamos a... tomar de esa forma. Espero que usted también haya, que nos haya tomado como unos amigos o como algo así por el estilo. A usted le debo demasiado... gracias a usted salí adelante y...no me deje guiar por los problemas... ni por nada así.. siempre tuve la frente en alto como usted me lo ha dicho... salir adelante... superarme y no quedarme estancada... nada más por eso, usted me ayudó demasiado.

GABRIELA.- Bueno, yo sólo le quiero agradecer que, este... toda su confianza que nos tuvo, todo el cariño que nos demostró, y pues todo, todo lo que... que fué... pues nuestro amigo, fue muy bueno, muy chido, y pues le quiero agradecer todo. Soy Gaby..

MAYDELIN.- ...le agradece su apoyo, su cariño y su comprensión...

GABRIELA.- *Lo queremos mucho...*

MAYDELIN.- Gracias...

4.- Evaluación del programa:

Para evaluar el programa se plantearon dos tipos de mediciones: una cuantitativa, consistente en el *cuestionario de orientación educativa para saber como resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares*, y una cualitativa, consistente en las preguntas abiertas del *cuestionario de evaluación final del taller de lectura para llevarte mejor con tus papás y familiares*, junto con entrevistas grupales e individuales aplicadas a los alumnos.⁷

Evaluación cuantitativa

La evaluación cuantitativa se efectuó mediante una aplicación del cuestionario mencionado *antes* del comienzo del Taller, lo que constituyó un *pretest*, y una aplicación *después* de que el Taller finalizara, lo que constituyó el *postest*. Los resultados se expresan en la parte 8.1 del capítulo 8, sobre todo en la tabla 3A. Estos resultados muestran que el enfrentamiento controlador fue el que sufrió una mayor disminución entre los participantes. Este dato también se evidencia en las constantes referencias de los alumnos, como se muestran en las entrevistas grupales e individuales, *de que no es su culpa, que no pueden hacer nada, que es decisión de su papá, etc.* Sin embargo, como muestra la tabla 14A, quienes cambiaron realmente fueron sólo la tercera parte *de la totalidad de los alumnos*. Claro, estos cambios se evidenciaron más en los grupos 2"D" y 2"E", pero no en todos.

Es importante destacar estos datos, pues *son las características del grupo, lo que permiten que éste se deje ayudar* y que haya resultados, como se puede ver en los grupos 2"D" y 2"E", en oposición a los demás grupos. De esta tercera parte, de los alumnos que les ayudó el Taller, prácticamente 8 de cada 10 eran mujeres. Es importante discutir este hecho a la luz de lo que se sabe de la experiencia de las mujeres frente al abuso de alcohol de sus familiares.

Importancia del género en el alcoholismo familiar.

Del total de alumnos participantes(43), según la tabla 14A del capítulo 6, la tercera parte (32.4%) obtienen en sus resultados una disminución verdadera en sus conductas, sentimientos y pensamientos vinculados a enfrentamientos inadecuados al alcoholismo familiar en que viven. De esta tercera parte, el 78.7% (correspondiente a 11 casos de mujeres) corresponde a alumnas. Se podría afirmar que fueron las alumnas las que obtuvieron los mayores beneficios del Taller. Este hecho está vinculado a la condición social de la mujer como recurso de apoyo

⁷ En esta evaluación cualitativa, se incluye también las notas de observación tomadas durante las diversas sesiones de la fase piloto y la fase de aplicación. Estas notas describen los eventos observados, reflexionan sobre la teoría y el método del programa, y reflexionan también sobre los sentimientos y la perspectiva del observador. Estas notas, en la fase piloto, permitieron reformular el programa, a partir de la fase de aplicación, y se constituyeron asimismo en esta última fase, como una de las bases para la presente discusión de los resultados del programa.

dentro de su familia. Según Medina (2002) Las mujeres tienen que hacer *tolerable el ambiente familiar*, por lo cual su situación social está estrechamente ligada a la vida familiar. Esto refuerza el estereotipo familiar que considera que la mujer *controla* el consumo de drogas y de alcohol de los demás. El género también es importante, pues mientras el hombre es el que da la pauta de *cómo* beber alcohol, a la mujer se le ha adjudicado el deber de *soportar* las consecuencias del consumo. Estas consecuencias se manifiestan en *sentimientos de culpa y en recibir la violencia* del enfermo alcohólico, todo lo cual produce un estigma que impide buscar ayuda *fuera* del círculo familiar.

En consecuencia, esta intervención escolar, que *no* está dirigida al familiar alcohólico, sino a sus hijos, es una forma *también* de intervención temprana con el familiar, lo cual se evidencia en el hecho de que los alumnos *les prestaron* las hojas de los episodios a su familiar alcohólico. Otra consecuencia, asimismo, es que debido a las condiciones de pobreza, miedo de que el problema salga del ambiente familiar, y negación del mismo, la *única alternativa práctica* de intervención se puede dar en la escuela, pues para que los alumnos vayan a un grupo de ALATEEN, tiene ya que ir primero la mamá a un grupo de AL-ANON, lo cual, por las razones culturales ya mencionadas, es *muy poco probable que pase*, si no es hasta que el problema ya sea muy grave. Y en este punto es preciso recordar los casos de Concepción y Elizabeth M, de la fase piloto, que a pesar de que el papá de una estaba hospitalizado por su alcoholismo, y los papás de la otra se estaban divorciando, *se negaron* a participar en el Taller, tal vez para impedir que el *problema* se saliera del grupo familiar. Se prefiere el divorcio o la separación, se buscan consejos con familiares, para "torear" al familiar alcohólico, se piensa, en suma, que es *él* (el familiar alcohólico) el irresponsable y vicioso, y que si no fuera por su vicio, la cosas estarían mejor en la casa. La mujer, ya sea cómo esposa o cómo madre, y en menor grado como hija que va *aprendiendo* estos papeles, se centra en el enfermo alcohólico, *no en ella*, y en lo que puede hacer por sí misma. En este sentido, el Taller les permitió a las alumnas *romper este estereotipo* de género y ocuparse más de sí mismas, lo cual se evidencia en una disminución general del enfrentamiento controlador en el postest, con respecto al pretest. Y esto también les pasó a los hombres, pero más a las mujeres, por las razones de género ya expuestas.

Una evidencia de esto, es que en el 2"E", la mayoría de las voces que se muestran en la entrevista grupal son de mujeres, sólo la de Mario y su amigo Hugo destacan, a pesar de que había otros tres compañeros suyos. Además, como lo muestra la tabla 2B del capítulo 8, se observa que de 19 ingresos posteriores, 14 fueron de mujeres, y sólo 5 de hombres, prácticamente el triple, lo que señala la influencia de este estereotipo cultural de la mujer como responsable del control del consumo de alcohol en la familia.

Evaluación cualitativa

La aplicación del cuestionario de evaluación final permitió *descubrir su vida interna, oír sus voces, calladas durante todo el taller*. Una reflexión muy importante en este punto es cómo la redacción les permitió expresarse, primero mediante las hojas de opiniones sobre los episodios de la Obra de Teatro, utilizando la composición guiada, y finalmente, mediante la acumulación de toda su producción escrita, y utilizando la técnica del portafolio, verter *una síntesis* en este cuestionario. En la fase piloto, como se puede ver en el capítulo 4, se les pedía a los alumnos que se expresaran oralmente, por turnos, sobre las lecturas que se les presentaban. *Era demasiado pedirles*, dado que se desconocían entre ellos y no conocían al conductor. Influyó por otro lado, una ambientación *distinta* de sus actividades escolares normales, con cojines y música, ambientación *extraña* en una escuela tradicional como lo es la secundaria oficial. Se puede concluir que, dado que uno de los principales problemas de estos alumnos es la *comunicación y expresión de sentimientos*, lo que requiere asimismo de la *confianza entre ellos y con el conductor*, el pedirles que *simplemente escriban* lo que opinan y lo que sienten, *actividad muy parecida, junto con la lectura y la reflexión de ésta, al resto de sus actividades*. Esta actividad de redacción, junto con el uso del termómetro de sentimientos, permite *ir construyéndoles en forma paulatina*, la capacidad de registrar sus sentimientos y expresarlos, *primero de manera escrita*, luego de manera oral, como se vió un poco en las entrevistas grupales e individuales. Esta redacción debe ser guiada, con una forma especialmente diseñada para este fin, para así asemejar lo más posible el programa a sus actividades cotidianas de aprendizaje. En suma, *que los alumnos sientan el Taller como una actividad más de su escuela, destinada a su mejoramiento personal*.

Ampliación de la duración del programa

Por su parte, el Taller debe durar más, pues expresaron varias alumnas que: *nos quedamos a medias*. Tal vez unas 20 sesiones en total sería conveniente. La fase de detección / diagnóstico que precisa de 4 semanas, se puede dar en los meses de agosto-septiembre, al inicio del año escolar. La fase de aplicación, que duraría 5 meses, se daría en los meses de octubre- noviembre, y enero-marzo/abril. La fase de evaluación se puede llevar a cabo durante el mes de mayo, periodo escolar en que se puede ofrecer una parte de la obra dentro de la ceremonia escolar del 10 de mayo, como sucedió durante esta investigación. Para ampliarse la obra de teatro a 20 sesiones, en lugar de 12, se deben crear 8 nuevos episodios con temas de interés para los alumnos, integrándolos en la obra de teatro que se elaboró. Por otra parte, es conveniente que el Taller cambie de nuevo su nombre y mejor se llame *Taller de lectura y teatro para llevarte mejor con tus papás y familiares*, pues los alumnos decían: *pensábamos que iba a estar aburrido, y sólo lecturas y lecturas y lecturas, pero ya con el teatro, se nos hizo divertido*. Es también importante que el conductor sea un igual con los alumnos, para que así lo vean como su amigo, tan sólo un aprendiente mayor. Y como el maestro Carlos Carrillo, destacado pedagogo mexicano de fines del siglo XIX, *que se esforzaba, al considerar las lecciones que iba a dar a sus alumnos, en ponerse en su lugar, como niño, como ignorante, no como hombre*, así también el maestro orientador o el maestro de asignatura que conduzca

este Programa, debe esforzarse por ponerse en el lugar de sus alumnos adolescentes, para intuirlos y comprenderlos.

5.- Sugerencias para la integración del programa en la escuela secundaria.

Es necesario crear una cultura escolar propicia a esta actividad, lo cual requiere la participación de *todo* el personal de la escuela secundaria: directivos, maestros, orientadores y prefectos, algo parecido a lo que propone Canales (1999) en su modelo preventivo de orientación educativa.⁸ Lo primero es presentarle un proyecto al maestro director, ya sea como orientador educativo, o como profesor de asignatura. Después es preciso presentar este proyecto en la junta de proyecto escolar, o en la junta de evaluación, que aproximadamente cada dos meses están programadas en la escuela secundaria oficial. Es necesario sensibilizar al director y al subdirector, y a los maestros en servicio de cómo influye el alcoholismo familiar en el aula, y por qué la escuela debe intervenir. Esto es importante, porque los alumnos se tienen que salir de sus materias para asistir a esta actividad. Debe haber también una colaboración estrecha entre el maestro conductor de este programa y los demás maestros de asignatura, lo cual puede hacerse repartiéndoles información sobre la influencia del alcoholismo familiar en el aula. La *Guía* del anexo 3, puede servir al respecto.

Por la experiencia durante los dos años escolares en que se realizó esta investigación, es necesario *apoyarse* de los maestros sensibles y humanos, para que los alumnos puedan salir a esta actividad, y *evitar* a los rígidos y estrictos. Los resultados de una encuesta que se aplicó en la secundaria dónde se llevó a cabo esta investigación, y que se pueden ver en el anexo 30, muestran que la mayoría de los maestros (aunque existen también *los normativos e institucionales*, que se limitan a impartir su materia y *controlar al grupo*), desean conocer y formarse sobre este aspecto tan descuidado en la vida escolar, toda vez que en la *Guía* mencionada se les señala *cómo* manejar en el aula los problemas de disciplina y aprovechamiento de estos alumnos. Este trabajo en equipo llega a ser crucial en la junta de evaluación donde se examinan los alumnos con materias reprobadas, faltistas, con mala conducta, *para ver si se les aprueba o no para el siguiente año escolar*.

Yo pude constatar, con tristeza, cómo los maestros se *ponen de acuerdo* para que un alumno con problemas en sus calificaciones, que les da problemas, *mejor que*

⁸ Este *modelo preventivo en orientación educativa*, que haga participar a la comunidad educativa, como señala Canales(1999), se origina como un desarrollo psicológico en los programas médicos institucionales con el fin de evitar el surgimiento y desarrollo de ciertas enfermedades, como la hipertensión y la diabetes. La prevención en Orientación Educativa que plantea este programa, de acuerdo a Canales (1999), y que se retoma para fundamentar este trabajo colectivo de la comunidad escolar, que se requiere para la implementación de un programa como el aquí propuesto, es de naturaleza *primaria*, pues pretende evitar que continúe el desarrollo de las características de los hijos de alcohólicos; se constituye en un programa *educativo*, pues pretende que el alumno se conozca y se acepte más; y sigue finalmente un modelo *psicosocial*, como marco de referencia, pues considera los factores ambientales, personales y familiares del alumno, por lo cual se encuadra también dentro del área psicosocial de la Orientación Educativa. La creación de esta cultura escolar, según este modelo preventivo, precisa la cooperación y participación de directivos, maestros, alumnos y personal de los servicios de asistencia educativa (orientadora, trabajadora social, prefecto).

repruebe más de cinco materias y así no tenga derecho a extraordinarios y tenga que recurrar en el turno de la tarde, para ver si así aprende. En los dos años que pasé en esa secundaria, varios de los alumnos reprobados provenían de un hogar alcohólico. Fuí testigo cómo dos tuvieron que recurrar, otros dos *abandonaron la escuela*, tal vez para reinscribirse en otra, tal vez para dejarla definitivamente. Alguna veces, *si el alumno no da mala conducta*, y los maestros conocen su caso, se le ayuda, como fue el caso de Sergio, cuya historia se presenta en la sección 8.4 del capítulo 8.

En resumen, la tarea principal del orientador o del maestro que desee organizar este Taller, consiste en *hacer más humana* la vida escolar de estos alumnos, influyendo en los maestros de asignatura para que los traten con afecto y los escuchen, según las indicaciones de Powell (1994) y contenidas en la *Guía*. Estas experiencias educativas *pueden marcar la diferencia*, como en el caso de Bryan, que reporta Brenner(1999).

Condiciones para la aplicación del Programa dentro de la escuela secundaria.

En el video *Viviendo con padres que beben demasiado*, que se utiliza como recurso en el Programa propuesto, se puede ver cómo la orientadora, en una escuela secundaria de los Estados Unidos *platica en forma personal* con Kathy, una de las protagonistas del video, cuya madre es alcohólica. La orientadora le explica que existe una enfermedad que se llama alcoholismo y que ella no puede hacer nada para detenerla. Sólo su mamá, si quiere, puede hacerlo. El video continua, y después de mostrar dos casos más, exhibe cómo los tres adolescentes protagonistas de las historias, se reúnen en la biblioteca escolar para hablar sobre el alcoholismo de sus hogares. El video muestra a un grupo de aproximadamente 8 alumnos sentados en la alfombra, y aprendiendo información sobre cómo el alcoholismo de sus padres los ha afectado, y esta información sigue las directrices de Black(2000). Pero la orientadora *no* realiza una actividad sistemática con *todos los alumnos detectados como hijos de alcohólicos*, y que desean participar, y muchos menos la evalúa. En este sentido, la presente propuesta es inédita.

Esto nos lleva ya directamente a la orientación educativa en la escuela secundaria oficial en México. El orientador, si se da cuenta de que un alumno vive en un hogar *con problemas*, en un hogar con alcoholismo, con violencia, lo que hace es, junto con trabajo social, *mandar llamar a los padres de familia*, y orientarlos para que el papá vaya a un grupo de autoayuda de la comunidad. Se piensa erróneamente *que el problema es del enfermo alcohólico*, y existe en consecuencia un gran desconocimiento de los efectos del alcoholismo en la vida de la familia, y sobre todo en los hijos, y cómo este alcoholismo los afecta naturalmente en la escuela. Otro problema radica en que la escuela secundaria privilegia la conducta y el aprovechamiento, descuidando el desarrollo afectivo y social del alumno. No quiero decir que no se trate de educar integralmente al alumno, pero si que se privilegian las

calificaciones y la conducta. Así pues, el programa propuesto es *un intento* de aportar un poco de los beneficios de la educación alternativa en un espacio de educación tradicional, como es la escuela secundaria oficial. Costa Jou (1974), hablando de la técnica Freinet, dice también que es posible aplicarla aún en escuelas tradicionales.

Es posible abrir espacios no contemplados dentro de los planes y programas de estudio de la escuela secundaria para satisfacer las necesidades emocionales de los estudiantes. Y esta actividad debe hacerse *internamente*, no puede provenir de una disposición oficial de las autoridades.⁹ Es muy importante que el director quiera apoyar un proyecto como éste, pues si el director, que es la máxima autoridad interna, no es una persona sensible a estos problemas, sin su permiso, no se puede llevar a cabo nada. Recuerdo cuando me presenté ante el director de la secundaria a explicarle lo que trataba de hacer, me dijo: *bueno, aquí no tenemos ese problema* (del alcoholismo en los jóvenes). Le enfatiqué después que yo iba a trabajar con los alumnos hijos de un padre alcohólico. El director me dió su autorización, *afirmando que todo lo que pudiera hacerse para el bien de los jóvenes, estaba bien*. Conforme pasaba el tiempo, trataba de informarle periódicamente sobre mis actividades y los avances logrados, y lo mismo hacía en las juntas de proyecto escolar de la escuela. En una ocasión, me confió *que su papá había sido alcohólico, pero que todos sus hermanos habían sido profesionistas, y que les iba muy bien*. No comprendía ni conocía los efectos del alcoholismo familiar en los hijos, pero quiso apoyar este proyecto, tal vez debido a su historia personal. Esta historia ilustra el hecho de que cada secundaria es única, y que los maestros y los directivos participan en el proceso educativo *cargando cada uno una historia personal, historia que va influir en su estilo de ser maestros*. Se puede decir en conclusión, que la continuación de proyectos como el presente, *requiere del interés y una gran motivación* del agente educativo que lo introduzca en su centro de trabajo, ya sea como orientador, ya como maestro de asignatura, y si encuentra eco en los directivos, el proyecto se puede echar a andar.

Es importante también, crear una cultura entre los maestros del plantel, de cómo el alcoholismo familiar influye en la disciplina y aprovechamiento en el aula, centrándose así en los intereses de los maestros, que son quienes van a dar los permisos para que los alumnos salgan, y que les pueden dar estímulos para que concluyan el taller, como aconteció en la fase de aplicación del programa. También, debe señalarseles, cómo la escuela debe apoyar todas las áreas de desarrollo del educando, como señala Brenner(1999), no sólo la cognoscitiva, área desarrollada en detrimento de la afectiva, como apunta Forbes(2003).

⁹ En este sentido, es necesario recordar *cómo* se desarrolló la presente investigación. Acudí personalmente a la secundaria donde se realizó la investigación, merced a una recomendación personal con el director. Al llevar a cabo el Taller, *con el permiso del director*, los maestros de asignatura me permitieron llevar a cabo la etapa de detección / diagnóstico, y después, que los alumnos se salieran de sus materias. Se tuvo también que buscar un espacio para el taller, que primero fue la sala de audiovisuales, después diversos salones, después la biblioteca, y finalmente el aula de red escolar. Ya en el Taller, *puede aplicar la pedagogía integradora*, e incluir en el programa un *componente espiritual*, vinculado a la religión católica, algo *prohibido* en una escuela de gobierno. Hago toda esta relación de los permisos que tuve que obtener, para mostrar el hecho, *de que no hay un espacio curricular, ni un lugar apropiado para este programa en una secundaria oficial*, mucho menos sería permitido, *oficialmente*, una pedagogía integradora, que lleva dentro de sí un componente espiritual vinculado a una religión. Todo esto se tuvo que hacer *a escondidas, y creo que sólo así se pueden llevar a cabo estos talleres*. Esta es la realidad de la secundaria oficial de México, a donde va la gran mayoría del pueblo.

Es necesario, por último, considerar las propias características de la cultura de los alumnos.¹⁰ En efecto, este programa fue construido con base en el alumnado de una secundaria oficial, de nivel socioeconómico bajo, con fuertes raíces en las tradiciones populares y religiosas, como es el caso de la población que vive en las delegaciones de Tláhuac, Milpa Alta y Xochimilco, del D.F. En investigaciones futuras en otros escenarios educativos, se debe tener muy en cuenta la cultura de los alumnos, para así *adaptar la obra de teatro a su realidad*. Por ejemplo, es evidente que el alcoholismo y la violencia familiar *no se viven de igual manera* en un pueblo de la delegación de Xochimilco, lleno de fiestas patronales y tradiciones, que en la delegación Iztapalapa, o en la colonia Roma, o en la colonia Narvarte. Y ya en provincia, hay que considerar también la geografía y las situaciones cotidianas de la vida de los alumnos. Cambia también el lenguaje: las palabras, la entonación, y la sintaxis; así como las situaciones laborales, familiares, escolares, sociales y religiosas de los participantes. Todo esto debe tenerse en cuenta en aplicaciones posteriores del programa, sin perder de vista sus principios.¹¹

9.2 Implicaciones pedagógicas para la práctica de la orientación educativa en la escuela secundaria.

Este programa tiene varias implicaciones *sumamente importantes para la orientación educativa*. Estas implicaciones son:

- La importancia de educar *a la totalidad* del alumno, integrándolo.
- La importancia de promover *la resiliencia* en los alumnos.
- La importancia del *vínculo afectivo* entre el orientador y los alumnos.

¹⁰ Esto incluye el nivel socioeconómico de los alumnos, sus tradiciones y costumbres, su práctica religiosa, sus características étnicas, las características geográficas de la zona, la historia de la comunidad, entre otros.

¹¹ La parte religiosa-espiritual es muy delicada. Se podría pensar, erróneamente, que sólo en escuelas confesionales se puede hablar de religión. En realidad, como se puede ver en la aplicación del programa, el conductor no llevó a cabo una apología o adoctrinamiento de religión alguna, simplemente apeló a lo que ya estaba en los alumnos, y que también es educable: su fe como mediadora del sentido de vida. Se piensa también, que como la religión depende de la cultura, en alumnos de otras zonas, de otro nivel socioeconómico, con distinta práctica religiosa en sus familias, el *componente espiritual no les iba a ser significativo*. En este punto, es necesario recordar dos cosas: la primera, que el educador debe siempre tener presente el concepto de naturaleza humana del alumno que va a educar, *independientemente de que a éste no le quede claro que tiene una parte espiritual, un alma*. En segundo lugar, debe recordar el principio de la pedagogía integradora que dice que *el magisterio es hacer a partir del ser*. Consecuentemente, *es más importante la autenticidad y congruencia del maestro y la libre expresión de su ser, incluyendo su fé*, que lo que pueda o no enseñar. Esto no es adoctrinar al alumno ni enseñarle un credo religioso, que es a lo que se opone la educación laica, es mostrar, con transparencia el propio sentido de vida (que es la fe expresada mediante la oración), *el sentido vivido y experimentado, no el leído*. ¿Y si el alumno tiene indiferencia religiosa, o los valores propios de la trascendencia no les son significativos? Respondo que aprenderá sobre la existencia e importancia de la espiritualidad y la religión como mediadora del sentido de vida, aprenderá tolerancia y respeto ante lo que el considera diferente, y finalmente quedará en su corazón *un sentido auténtico de vida, independientemente de que quede en libertad de buscar y encontrar el suyo propio*. De aquí la importancia del *diálogo* con el alumno. Decía San Agustín: *Dios, que te creo sin tu consentimiento, no te salvará sin tu consentimiento*. Pueden también decir algunos maestros *que al alumno se le debe educar científicamente, no en el dogmatismo, ni en el pensamiento mágico*, y que ni siquiera sus padres tienen derecho de inculcarle creencias *distintas a las científicas*. Respondo que la educación científica sólo es una parte de la formación del alumno. En efecto, Fullat (2004) afirma que al lado de las ciencias formales (matemáticas) y de las empíricas (ya sean naturales, como la física; o sociales como la psicología), existen también *saberes* (no-ciencias) que se ocupan del sentido metafísico, como la teología, el derecho y la filosofía. En este sentido, el alumno debe recibir tanto una educación científica *empírica*, como una educación *metafísica*, sobre el *sentido último de la existencia*. Finalmente, esta respuesta refleja *mis valores, mi sentido de la trascendencia*, los conductores futuros de este programa deben reflexionar sobre *los suyos* y así adaptarlo.

- La concepción de la orientación educativa *como un arte*.
- El uso de *la lectura y la dramatización* para promover el desarrollo afectivo del alumno.

La importancia de educar a la totalidad del alumno, integrándolo.

Este programa incidió no sólo en el desarrollo intelectual de los alumnos, sino también en su desarrollo emocional y espiritual, y así recibieron una educación en la totalidad de su persona, como plantea la pedagogía integradora. En su desarrollo emocional, un área muy dañada, la relación afectiva, de confianza con el conductor, *continuidad* de la obra de teatro, de la relación con Luxman, les sirvió a los alumnos *precisamente* por algunas de sus características como hijos adolescentes de alcohólicos: la *necesidad* de cariño y afecto en un hogar donde lo que predomina son las necesidades de un enfermo alcohólico, y donde hay violencia y aislamiento entre los miembros.¹²

Esto tiene implicaciones para no sólo atender la parte intelectual del alumno, *informándole*, o pretender formarlo para que *desarrolle* habilidades, o que *cambie* sus creencias. Este cambio de habilidades y de creencias, se da *dentro* de la relación con el conductor, como se da en la obra de teatro, en la relación con Luxman. Por ejemplo, se aprende a confiar y a expresar afecto, no sólo aprendiendo *sobre* lo que es una relación de confianza y cariño, no sólo conociendo y tratando de *practicar* los pasos encaminados a esa relación, sino *además, dentro de una relación de confianza y cariño*, en la que se aprende *cómo* confiar, *recibiendo* confianza, y *cómo* expresar cariño, *recibiendo cariño*. Así es la relación de Luxman con el diamante y la esmeralda, y así necesita ser la relación del conductor con los alumnos, en la que éste necesita inspirar y ganarse la confianza de los alumnos, en un área tan importante para ellos.

La pedagogía integradora, como lo procura la educación humanista, pretende educar a todas las partes del alumno, no sólo su intelecto. Prioriza por tanto el conocimiento por la experiencia y el conocimiento de capacidad, que como ya hemos visto, es parecido al aprendizaje que se lleva a cabo en una familia. Si el problema que tienen estos alumnos, por provenir de una familia alcohólica, consiste en *no hablar, no confiar, no sentir*, según Black (2000), que son unas reglas implícitas que aprendieron en su familia al lado de sus padres, entonces, como señala Powell(1994), la escuela debe convertirse en un hogar funcional para ellos, proporcionándoles relaciones sustitutas correctivas. Y si la escuela, para ayudarlos, debe convertirse en una familia, los maestros y orientadores deben también fomentar este *conocimiento de capacidad*, ese conocimiento informal, creativo e intuitivo mediante el cual se aprende una lengua y una cultura, dentro de un grupo social (Forbes,2003).

¹² De no ser por la presente intervención, lo más probable es que los 57 alumnos que participaron en el Taller, nunca hubieran acudido a un grupo ALATEEN, como se pudo ver en la fase piloto, y su vida futura hubiera estado limitada por sus experiencias familiares.

Y así pasó en el Taller. El conductor enseñó a los alumnos a confiar, confiando primero en ellos, les mostró la relación entre Luxman y el diamante y la esmeralda, y luego la puso en práctica con ellos. Esto permitió integrar al alumno, sus pensamientos con sus sentimientos, y lo racional con lo no racional, como afirma Rogers (Forbes,2003), junto con su espíritu, que es la meta mayor de la pedagogía integradora.¹³ Esto se puede llevar a cabo, dentro de la orientación educativa, en un ambiente de educación tradicional como el que existe en una escuela secundaria oficial.

La importancia de promover la resiliencia en los alumnos.

Por las condiciones familiares de estos alumnos, llenas de incertidumbre y tensión, *es preciso fortalecerlos, es preciso lograr que se hagan resilientes, y triunfen a pesar de la adversidad.* Siguiendo el perfil de niños y adolescentes resilientes que Munist (1998) ofrece, según la bibliografía del área, y que se puede ver en el apartado 1.3.3, el programa propuesto los vigorizó, los hizo más resistentes, de diversas maneras:

En el área de la *competencia social*, se puede observar en la entrevista grupal al 2"E", cuando Mario afirma:

MARIO.-Bueno en el Taller me sentí... este... más relajado (risas). Ah, bueno... lo que ha todos nos paso... lo que yo siento que a lo mejor a la mayoría nos pasó fue que *nos desenvolvimos más.... ya hablamos más... cuando entramos, supongamos casi la mayoría de los que están aquí no me hablaban... o sea no nos comunicabamos.... y ahora ya nos hablamos mas, ya nos entendemos* porque sabemos que tenemos el mismo problema y que eso que nos une ... algún día, como... eso que nos está uniendo ahorita, a lo mejor algún día lejano tengamos un problema, supongamos tenga yo y me ayude otra persona de aquí o pueda pueda ayudarla, cuando se pueda... La parte que estuvo muy interesante fué lo de la obra de teatro... porque así... este... con los fantasmas, con los... este... con todo lo que paso...este.... nos sentimos como si fuéramos personas que podíamos vencer a cosas que no existen... bueno existen en nuestra mente y las podemos vencer.. y. fue una parte importante también...

En la *resolución de problemas*, se puede observar que cuando los alumnos les dan las hojas a sus papás, para que las lean, están *intentando una solución nueva* a su problema familiar. Existen varios pasajes en la obra de teatro que impulsan al diamante y a la esmeralda *a hacer algo diferente, para cambiar.*

¹³ La pedagogía integradora, incluyó la parte espiritual de los alumnos. Se puede observar que el padre, la madre, el maestro, la maestra, les descubren el mundo y les hablan a sus hijos, a sus niños, a sus alumnos, de las cosas que tienen nombre, de las nombrables, y les hablan también, de las que no tienen nombre, de las que no se pueden nombrar con palabras. Hacen esto, cuando les dicen *cómo sienten* el día de hoy *la sombra del que no tiene nombre*. Cómo pueden decirles los padres a sus hijos, los maestros a sus alumnos, al alimento de su corazón, del que *no saben cómo se llama, de dónde viene, cómo es, dónde está, pero que existe entre ellos, y dentro de ellos*. Y si los padres y maestros intuyen a ese ser, que llamamos en nuestro pobre lenguaje, Dios, Padre Dios, y con mucho amor creen, aunque su razón no entienda, sus hijos, sus niños, sus alumnos, también lo harán.

AMOR.-Sabén...se aprende mucho al soñar...Por ejemplo, en su sueño descubrieron que algo se puede hacer diferente: ¡Ahora saben qué pueden cambiar!

En la *autonomía*, es dónde se dan más pruebas del desarrollo de la resiliencia en los alumnos:

CLAUDIA GUADALUPE.-Bueno a mí también me ayudó mucho el taller para sentirme *segura de mi misma* y así me pareció muy interesante y te ayuda mucho para no te sientas así como que.. culpable por lo que te digan... o sientes que te ofenden.. lo que .. así o sea como que.. si tienes una persona alcohólica en tu casa.. no es su culpa.. es una enfermedad... *y no tienes que sentirte mal por eso... no tienes que sentirte así... culpable... y ya...*

Esto también se observa en la tabla 41B.

Finalmente, en el *sentido de un propósito de vida*, tanto en la obra de teatro, como en las respuestas de los alumnos, se observa también el desarrollo de la resiliencia:

Casi al finalizar la obra de teatro, Luxman les deja al diamante y a la esmeralda un *código*, para que lo recuerden en su vida.

ESMERALDA.-(*desenrolla su pergamino*) Yo puedo imaginarme a la esmeralda suprema, en quien quiero convertirme...

En la tabla 18B, del capítulo 8, se muestran los resultados de los alumnos, en sus propias palabras, a la pregunta de que si les gustaría ser un diamante o una esmeralda supremos. Casi todos los grupos responden totalmente que sí, y el 2"D", el grupo más emotivo, y con más cohesión y comunicación interna, es el que proporciona mas respuestas:

2.-Luchar contra los monstruos / ser felices/ saber que puedo/ no sentirse piedra/ no dejarse guiar por la ignorancia, el odio y la venganza/ superarse

Por último, quiero destacar, que de las expresiones que emplean los niños y adolescentes resilientes, como yo tengo, yo soy, yo estoy, yo puedo, dos fueron sumamente importantes para promover, mediante la experiencia vicaria de la obra de teatro, el desarrollo de la resiliencia. Me refiero a YO SOY, y YO PUEDO, como pasa con el casco de la verdad, que se activa con la frase YO PUEDO:

CONOCIMIENTO.- Cada vez que la ignorancia busque hacerlos sentir que no valen, que no pueden, que no son dignos, que no merecen....usen el casco de la verdad: con él recordarán que son un diamante y una esmeralda de gran valor, porque un complejo es una mentira. Sólo cierren los ojos y repitan:"yo valgo". "yo valgo", "yo valgo".

Estas mejoras en su capacidad de ser resilientes, de enfrentar mejor su ambiente, se refleja asimismo en los resultados mostrados en las tablas 2A a 14A, del capítulo 8 de esta investigación. En estos resultados se puede ver cómo los alumnos participantes disminuyeron los pensamientos, sentimientos y conductas, agrupados en estilos de enfrentamiento, que habían desarrollado para enfrentar la tensión

familiar. Al disminuirlos, disminuyó también su tensión, y permitió que se sintieran más fuertes, más resilientes.¹⁴

Es preciso recordar, por último, que la obra de teatro se basó en el cuento *Las heroicas aventuras del diamante supremo*, escrita para los niños huérfanos que hacen de la calle su hogar. Estos niños ya han mostrado fortaleza para sobrevivir en su medio, y el cuento pretende desarrollar en ellos la resiliencia aún más. Pero la trama, con su resolución creativa de conflictos, con todos sus ejercicios, sirvió muy bien a las situaciones familiares de los alumnos del Taller, claro está, con la debida adaptación.

La importancia del vínculo afectivo entre el orientador y los alumnos.

En el capítulo 1, en la sección 1.3.4, se mostraron las razones para establecer esta relación con el alumno. Los resultados del presente programa muestran que los alumnos *se dejaron ayudar*, gracias a la actitud del conductor, como se muestra en las entrevistas grupales e individuales, y en las tablas 54B y 55B del capítulo 8.

En la entrevista final del 2ºE, María de la Luz, que fue la 2a. alumna con la mayor ganancia verdadera, según la tabla 13A, afirmaba:

MARIA DE LA LUZ.- También lo que nos ayudó fué que tambien, este, usted *por su forma de ser como que nos dió confianza y también nos preguntaba que como estabamos... nuestro estado de ánimo... o que habia pasado... pero... si nos hubiera dado nada más...*

C.- La clase...

MARIA DE LA LUZ.-la clase o así, *no nos hubiera preguntado nada*, yo creo que estaríamos en las mismas...

MARIA DE LA LUZ.- Bueno que, también lo bueno es que... bueno que en el taller usted nos da confianza por su forma de ser y yo creo que también eso fue lo que nos ayudó a... expresarnos también... porque se nos hace... bueno a mí al menos se me hace *una persona confiable, amable... y bueno que nos puede ayudar y... eso es lo que está haciendo.. y que pocas personas son las que hacen eso...*

¹⁴ ¿Qué otra cosa puede darle más valor y seguridad a una persona que sentirse *soy hijo de Dios*? Recordémos la obra de teatro:

DIAMANTE.- Oye conocimiento, quiero preguntarte algo....(*mira a la esmeralda y luego otra vez al conocimiento*) En la oración que nos diste, le hablábamos a Dios como nuestro Padre, entonces, ¿nosotros somos sus hijos?

CONOCIMIENTO.- Si, Dios es como un Padre muy, muy bueno que los quiere muchísimo... y muchísimo es poco... que los quiere como nadie los puede querer nunca.... ¿Recuerdan...? se sentían muy mal y le han pedido su ayuda, y ya ven, les ha ayudado, les ha mostrado el infinito amor que les tiene. Al recibir a Dios en su corazón, han descubierto que con su ayuda pueden mucho. Siempre ha querido ayudarlos. Ya lo ha hecho y seguirá dándoles su amor y ayuda. Recuerden: en ser hijos de Dios está su valor infinito...

En la tabla 54B se muestran las razones expresadas, en las propias palabras de los alumnos, sobre el mensaje al conductor:

Se portó buena onda con nosotros.-Le tenemos confianza.-Lo quiero mucho.-Lo vamos a extrañar.-No quiero que se acabe.-No se vaya.

Finalmente, en una entrevista individual, Guadalupe, cuyo caso se muestra en la sección 8.4, del capítulo 8, dice:

GUADALUPE.- A mí la verdad, me sirvió mucho... porque... me ayudó en los problemas que tenía... o así por ejemplo, cuando necesitaba platicar con alguien... usted me daba el apoyo... (llora) porque tenía muchos problemas en mi casa... *pero usted me ayudaba... hablaba conmigo... me daba alguna explicación... me daba el consejo... y eso me sirvió mucho...* y ahora le doy gracias...porque usted viene a ayudarnos a los problemas que nosotros teníamos y eso... eso es bueno para nosotros porque nos sirve..... Así...si tenemos algún problema...pues, podemos, este... contar con usted... y usted con nosotros... y le doy gracias porque nos dio todo este apoyo...

Este vínculo afectivo es sumamente importante. Decía Miguel de Unamuno: *Yo no doy ideas, ni doy conocimientos; soy pedazos de mi alma* (citado por Scheifler, 1994, en: Nielsen, 2000). Leonard afirmaba (1997, citado por Díaz, 1999):

Sin necesidad de estudiar psicología o filosofía, todas las madres de la tierra saben que no hace falta esperar a que el niño tenga conciencia de que es un <yo> para hablarle de <tú> y saben también que hay que hablarle incluso antes de que el universo del lenguaje le sea inteligible. El adulto le permite al niño realizar sus potencialidades adelantándose a su crecimiento. Pero esta experiencia de una libertad engendrada gracias a otro *no se limita* a la etapa de la niñez. A lo largo de toda mi vida escapó al anonimato amenazador y accedo a la plenitud de mi ser personal *gracias a los estímulos fructíferos que me vienen del otro.*

Puedo decir entonces, soy amado, luego existo. En ese sentido, mediante la relación afectiva con el alumno, el orientador lo engendra a la existencia, a saberse querido. Puede decirse entonces, que este interés personal por el alumno, sobre todo dadas sus características por provenir de un hogar alcohólico, fue un catalizador para el cambio. Recordemos las palabras de María de la Luz:

también nos preguntaba qué cómo estábamos... nuestro estado de ánimo... o que había pasado... pero... si nos hubiera dado nada más... la clase... o así, no nos hubiera preguntado nada, yo creo que estaríamos en las mismas...

Estos sentimientos, que expresan a María de la Luz, y mediante a ella a otros muchos alumnos, en mayor o menor grado, son un clamor para los orientadores de la escuela secundaria, para los maestros de asignatura, como diciéndoles: *no vengas a enseñarnos, a atender sólo nuestra mente, fijate también en nuestro corazón, en todo nuestro ser. Si no lo haces, nos vas a dejar en las mismas, pues lo que nos enseñas, se va a quedar muerto en un certificado, pero si te das a tí, quedará vivo en nuestro corazón.*

La concepción de la orientación educativa como un arte.

Es necesario destacar las ideas de Carlos A. Carrillo, un pedagogo mexicano de fines del siglo XIX, según la reseña que ofrece Concepción Jiménez (1987) sobre los orígenes de la Escuela Nacional de Maestros. Carrillo era un abogado veracruzano, que en Jalapa fundó el Instituto Froebel, escuela en la que ponía en práctica el conocimiento que adquirió mediante sus lecturas pedagógicas. En 1885 funda la revista *La reforma de la escuela elemental*. Trabajó algún tiempo en la Escuela Normal de Jalapa, pero después renuncia, insatisfecho por el ambiente político adverso de la Institución. En ese entonces, Miguel Serrano, director de la Escuela Normal de México, lo nombra subdirector, y luego director de la Escuela Primaria Anexa. Las ideas pedagógicas de este maestro, que tuvo como alumnos a Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo, representan una tradición ya perdida en la educación: la concepción del trabajo educativo como un arte. En su tiempo, la pedagogía alemana se introducía en México, al amparo de Enrique C. Rébsamen, y entre estos autores se encontraban Pestalozzi y Froebel. Estos últimos autores, cuya doctrina conocía Carrillo, afirmaban que la enseñanza era un arte intuitivo, que es preciso educar para la virtud, y que el maestro debe seguir la psicología natural del niño. Contra estas ideas, Ziller, en Leipzig aboga a favor de que la pedagogía fuera una ciencia, y que aplicara los principios científicos según un método predecible. Es precisamente Rébsamen quien introduce a Ziller en México. En este ambiente intelectual, es donde se realiza el debate sobre si la pedagogía es un arte o una ciencia, según señala Santiago (2000). La posición de Carrillo, que seguía las ideas de Froebel, era que la enseñanza era un arte. Torres Quintero y Delgadillo relatan que después que el maestro Carrillo terminaba sus clases con los niños, les decía a los normalistas:

-¿Ve usted, ve usted cómo lo hago?-decía siempre a los practicantes, al terminar sus clases-. *Pues no quiera usted hacer lo mismo*; resultaría muy malo. El maestro jamás debe sujetarse en sus lecciones al cartabón que marcan los preceptistas; *el maestro ha de ser un artista*, en toda la extensión de la palabra, y no un servil imitador..... *quiero que aprendan ustedes a servirse de la naturaleza, no de los libros...* y entonces impriman a sus lecciones ese sello personal, que se refleja en las palabras de cada uno, en las miradas, en las acciones, en el modo de ser particular, para que el niño, que ya conoce a sus maestros, los entienda, los comprenda, los adivine...

En otra ocasión, sus alumnos le preguntaban si escribía de antemano el plan de clases y si simulaba el diálogo con los niños. Carrillo responde:

...(después de estudiar el tema de la clase) me pongo a considerarlo, no como hombre, sino como niño, como ignorante, y me pregunto: *¿Qué les gustará a los niños de esta cosa? ¿Qué será más fácil para ellos, esto o esto otro? ¿Cómo explicaría un niño este asunto, si lo supiera?.....*

...Pues, *pienso, pienso mucho en los niños*; me pongo a considerar que éstos no conocen más que un reducido número de palabras, que son muy inquietos, que son muy volubles, que pronto se cansan de escuchar, pero también que son muy curiosos,

que siempre están ávidos de preguntas y de saber; y cuando he meditado en todo esto, entro al salón de clases, dejando en la puerta mi aspecto de hombre formal, mis dolores, mis pesares, mis preocupaciones, y sonrío a mis niños, les digo con la mirada que quiero hablarles, y les hablo...identificándome, sí, esta es la palabra, identificándome con ellos, y dejándoles todo mi ser...

¿Cuándo se perdió este arte de enseñar? Márquez (2004, citando a González en 1996) responde que:

...Posiblemente se perdió cuando el maestro *dejó de verse en el otro*, cuando impidió que el flujo de sus emociones llegaran a ese otro, y que la sola presencia de ese ser *lo interpelara con su hacer o dejar de hacer*, y en la misma medida, el otro dejó de ser el reflejo de los actos del maestro. Entonces, cuando el maestro *dejó de ser un artista*, se convirtió en un operador de programas y se puso al servicio de la tecnocracia moderna; así, el término de educación, se convirtió en sinónimo de éxito, competencia, progreso económico. El sujeto ya no tuvo cabida en el proceso educativo y pasó a ser un número más o un número menor de la matrícula escolar; así, por educación se entendió la acumulación de un mayor número de instrumentos -conocimientos- para enfrentar las necesidades que la sociedad demanda. *No se discutió el fin, el qué, el porqué, el para qué* de la educación, más bien la preocupación recayó en los medios, en cómo hacer llegar el conocimiento a los alumnos. Se pensó que el trabajo educativo era tan sólo un problema curricular, epistemológico y metodológico...Las nociones de intuición, creatividad, percepción, espontaneidad, diálogo y comprensión, que dieron vida y dinámica al proceso educativo, fueron rápidamente desplazadas por los términos empleados en la mercadotecnia y la administración, como calidad, competencia, eficiencia, tiempo, recursos...Con ello, *se dejaba fuera el elemento central del acto educativo: el amor*.

Aquí vemos reflejadas dos posturas opuestas: el trabajo educativo como un arte, y el enfoque desarrollista (Vuelvas, 2002), que dice que el sistema educativo debe preparar mano de obra calificada, donde la formación escolar es vista como una inversión para la productividad de la empresa. Es preciso en consecuencia, *conciliar, y adaptar* estas posturas, y esto es lo que pretendí hacer con este programa. El programa se fundamenta en una pedagogía integradora que pretende educar a la totalidad del alumno, no únicamente a su intelecto, y este programa se aplicó de un ambiente educativo tradicional, por lo que tuvo que conciliar y adaptar sus procedimientos con la educación tradicional, no luchar contra ella, pues esto sólo *confunde* al alumno y produce resultados desfavorables. En efecto, yo recuerdo que en la fase piloto les decía a los alumnos que estaban en libertad de venir o no al taller, diseñe el ambiente del taller con cojines y música de fondo, les pedía que leyeran en voz alta por turnos, y les pedía su participación personal, que hablaran de sí mismos y de su vida, como se puede ver en el capítulo 4. Pero esta estrategia *distorsionaba* con su ambiente escolar de aprendizaje. Fue por eso que incluí en la fase de aplicación, los comprobantes de asistencia, el que se sentaran en filas, como en sus salones, el darles un temario, el que yo leyera, el que les pidiera al final de la sesión, que escribieran, para tener un producto de aprendizaje. Todo esto de forma similar a las actividades de enseñanza-aprendizaje de sus materias. Y ya dentro del Taller, aprendían mediante la lectura dramatizada, el termómetro de sentimientos, la relación con el conductor, con una pedagogía

distinta de la tradicional, pero *adaptada* a las normas y la disciplina escolar de la escuela secundaria oficial.

Lo que ha faltado también, es rescatar las experiencias educativas de algunos pedagogos del pasado, como Pestalozzi y Froebel. Yo creo que esto no se ha hecho, por que se le ha dado a la educación el carácter de las ciencias físicas y naturales, en donde el conocimiento es acumulativo y lo más reciente, sustituye al anterior, y por lo tanto lo más nuevo es lo *mejor*. En las décadas de 1970 y 1980, lo más reciente, y por lo tanto lo mejor, era la tecnología educativa. Hoy vivimos bajo el imperio del constructivismo, aunado, claro está, al mundo del progreso económico, cuyo lenguaje ha permeado también a la educación, como decía la cita de Márquez (2004). Sin embargo, es preciso unir al pasado con el presente, la educación alternativa con la educación tradicional. Esto es precisamente *lo que hice* durante la realización de la investigación: aplicar una pedagogía integradora, basada en la educación alternativa, *dentro* de un sistema educativo tradicional, pues precisamente este enfoque fue el me permitió ayudar a los alumnos.

Retomando la noción de la pedagogía como un arte, fue este enfoque el que aplique a lo largo de todo mi trabajo que realicé en la secundaria, cuyo fruto fue el programa aquí presentado, trabajo que siguió esta concepción de que la enseñanza debe ser un arte y el maestro un artista. Este enfoque es congruente con la pedagogía integradora empleada, pedagogía que se basa en una tradición educativa alternativa, como es la pedagogía holista y la educación centrada en el alumno, y que tiene como sus autores teóricos a Pestalozzi y Froebel. Como se puede ver en las notas de observación de la fase piloto y de la fase de aplicación, fuí aprendiendo de mis errores, y de mis alumnos, durante la construcción del programa. Inclusive, ya en misma fase de aplicación, modificaba continuamente los episodios y los materiales, teniendo en cuenta a los alumnos, poniéndome en su lugar, deseando dejarles algo que les sirviera en su vida. Lo hice, como el maestro Carlos Carrillo, improvisando, creando, intuyendo, teniendo siempre en cuenta sus miradas y sus ocultas penas. Por eso empecé a incluir las groserías, el lenguaje de los adolescentes y las situaciones de su vida que les resultaran significativas, que era algo que no tenía contemplado¹⁵, pero ví en sus rostros que eso les reflejaba su vida, que me podía acercar más a ellos así, que les podía hacer divertido el taller¹⁶, y al *verlos*, me fuí adaptando a ellos, me les fuí acercando. Y este trabajar *sin* método, me permitió crear *un* método, en el que creyera y que pudiera continuar y mejorar, como un artista que muestra sus características únicas en todas sus obras, como si todas fueran sus hijos.

Así es como debe proceder el maestro orientador, o el maestro que conduzca un programa así, como un artista, que se expresa a sí mismo en su trabajo, que sabe que así como no hay dos artistas iguales, y que sería necio el que uno imitara al otro, así también no hay dos maestros orientadores iguales, y su trabajo debe

¹⁵ Inclusive algunas personas, al conocer los episodios, me desanimaron para continuar.

¹⁶ Y no sólo lecturas y lecturas, como tenían algunas alumnas. En este sentido, *estaba promoviendo el interés*, como lo haría Freinet con sus imprentas escolares.

reflejar su ser. Una consecuencia práctica es que yo le diría a los maestros que quisieran aplicar este programa, como el maestro Carrillo lo haría: *ya se dieron cuenta cómo es el programa, cómo lo hice, cómo lo fui construyendo, según los alumnos, según mi vida personal, pues bien: no me imiten, no me copien. Mejor sean ustedes mismos. Si hacen siempre lo mismo, caen en la rutina y el estancamiento. Hagan su propio método, el que les permita expresarse, como lo haría un artista, el que les permita trabajar mejor con sus alumnos. Y claro, pueden basarse en lo que yo hice, como yo me basé en el cuento y los ejercicios de Chinchachoma. Quiero que este programa sirva de guía, no de modelo. Fíjense en los principios, no en los procedimientos. Un principio, por ejemplo, es que si se pretende integrar la totalidad del alumno, el maestro debe relacionarse como una totalidad con el alumno, enseñándole dentro de la relación. Además, si quieren a sus alumnos, ellos los querrán, y aprenderán mucho de ustedes, como en una familia.*

El uso de la lectura y la dramatización para promover el desarrollo afectivo del alumno.

La lectura es una actividad *muy valiosa* en la educación, pues los libros y el material de lectura son instrumentos que llegan a despertar un *diálogo* vivo y con éste, fomentan y desarrollan la capacidad crítica del sujeto. Fomenta también esta actividad, la vinculación entre lengua oral y lengua escrita, ya que el acto de leer y el de escribir, son imposibles de dicotomizar. (Ávila, 1994). Esta vinculación se aplicó en el Taller de lectura, donde los estudiantes, después de leer y dramatizar, tenían que *escribir*, para completar el ciclo.

En el caso de la bibliorientación, la lectura tiene un fin *distinto* que el que se persigue en la clase de español. No se está aprendiendo sintáxis ni ortografía, ni un género literario. Más bien, la lectura se convierte en un *reflejo* del lector y de su vida, que le sirve de catalizador emocional. Esto lo puede hacer el teatro, la novela y la poesía. Lo que se hizo en el presente programa fue integrar un cuento, con información sobre el alcoholismo familiar, dándole una estructura dramática. El alumno adolescente de 13 y 14 años, que fue el que participó en este programa, se beneficia de la dramatización porque ésta le permite expresar sus sentimientos y conflictos, como se vió en el Taller. Los que actúan, lo ven como algo divertido, y los que observan, se divierten también. A los alumnos adolescentes no les espanta la crudeza del texto, al contrario, agradecen la conductor que permita que se expresen las cosas *como son*. Recuerdo que después de la dramatización del 4o. episodio, el grupo 2"B", que no participaba en el debate después de la lectura, *participó intensamente*. Me decían los alumnos: *y todavía faltan muchas groserias...* Anthony, del 2"E", decía, después del episodio 5o., dedicado al machismo: *así, así hablan todos mis amigos*. Pero el mayor efecto de la lectura, se dió cuando los alumnos *les dieron a leer* a sus familiares, las hojas de lectura del Taller. Entonces, la lectura, que era muy significativa para ellos, se convirtió en un *punto de comunicación* familiar.

Mucho se habla hoy en día del *fomento a la lectura* y cómo promoverlo en la escuela y en la sociedad. Existía hace poco, una serie de cápsulas que se llamaban *Voces de Alejandría*, que se difundían por Radio UNAM. En éstas, se entrevistaban a intelectuales famosos y se les preguntaba que leían en la actualidad y que experiencias habían tenido con la lectura. Hablaban todos ellos de libros rarísimos, que se me hacían muy aburridos. Pero, yo me pregunto, ¿qué le va importar a un niño o joven leer literatura recreativa, con todo el esfuerzo intelectual que esto conlleva?, pues, en el acto de la lectura, el lector tiene primero que decodificar símbolos, que esto es leer, y después, entender lo leído, y darle un significado. Esto es un trabajo excesivo, muy alejado de la vida real. Y este afán libresco es el que criticaron en su tiempo Pestalozzi y Froebel. Recuerdo que los alumnos, al ver la extensión de los episodios, pues algunos llegaron a tener hasta 8 hojas de lectura, decían: *y todo esto*. Es importante reflexionar *en su actitud aprendida* hacia la lectura.

El material de lectura *les fue útil a los alumnos y generó su interés*, como acontece con las hojas de lectura de las escuelas Freinet, en las que los propios alumnos redactan, corrigen e imprimen *su propio material de lectura*. Y como les fue útil y no sólo agradable o placentero, que es la estrategia que se promueve para la lectura, entonces lo utilizaron en su casa, como un medio de comunicación. La lectura les fue útil en sí misma, *significativa* para sus vidas, pero *además*, la relacionaron emocionalmente con el conductor. Es conocido por experiencia común, que las primeras experiencias que tenga una persona con los libros y la lectura, van a influir en toda su vida.

En este sentido, el Taller les sirvió también para enseñarles, *como en una familia*, un sentido propio de la lectura, *independiente* del estudio, o como un medio de llegar a ser *cultos*. Y este resultado es consistente con la pedagogía integradora, cuyos fines son distintos a los que persigue la educación tradicional: la preparación para el trabajo o la transmisión de los valores culturales. Este uso *distinto* de la lectura, puede y debe ser usado en la orientación educativa, como un medio de desarrollar la totalidad del alumno, y de paso, permitir que la lectura se haga *su amiga*, como el diamante y la esmeralda lo hicieron con respecto a Luxman, y como los alumnos lo hicieron respecto al conductor.

9.3 Conclusiones.

La construcción, desarrollo y evaluación del presente programa, requirió generar diversos instrumentos y recursos, expresamente para el programa. Los cuestionarios de detección y enfrentamiento detectan y evalúan, dentro del ámbito escolar a los alumnos que viven o han vivido en una familia alcohólica. Los recursos para el programa: la hoja de opiniones, el termómetro de sentimientos, y especialmente la obra de teatro, permiten combatir las tres reglas de la familia alcohólica.¹⁷ La

¹⁷ El Taller rescata también el uso de la lectura y la dramatización como un medio de promover el interés en el alumno, dentro de un ambiente de libertad.

estructura del programa permite su inclusión dentro del horario escolar de una secundaria.

Es conveniente considerar, en futuras aplicaciones:

- La ampliación de la obra de teatro, para así potenciar sus efectos.
- Una evaluación de seguimiento, que se podría efectuar cuando los alumnos estuvieran en el tercer año, y que permitiría observar los efectos a mediano plazo del programa.
- Finalmente, la aplicación del programa en otras escuelas secundarias, de zonas socioeconómicas distintas, permitiría, previa adaptación de la obra de teatro, conocer si los resultados pueden ser generalizados a secundarias distintas de la presente, y poder aplicar un diseño de investigación que considere la inclusión de un grupo control. La aplicación en otros escenarios educativos, distintos del presente, permitiría también contextualizar el programa según la cultura de los alumnos: sus características sociales, étnicas, económicas y religiosas, y cómo todas éstas deben ser consideradas por el educador cuando aplique el programa, siendo indispensable que lo adapte.

Claro está, al aplicar el programa en otras secundarias, necesariamente distintas de la presente, se deberá modificar el programa de acuerdo con los principios que lo originaron:

- La educación de la totalidad del alumno.
- Que el material de lectura refleje la cotidianidad del alumno, promoviéndolo así su interés.
- La participación de la comunidad educativa en el programa.
- Que el conductor del taller no sólo domine el tema del alcoholismo familiar, como se esperaría de un profesor de asignatura en su especialidad, ni que también tenga experiencia docente y maneje diversas y novedosas técnicas didácticas. Estas dos cosas, el dominio de la materia y que sepa enseñar, solo lo constituyen como *maestro del saber*, pero es necesario que también sea un *maestro de vida* y un *maestro de espíritu* para sus alumnos.¹⁸

Como se ha podido ver en esta discusión, el taller se vinculó a la vida de los alumnos, convirtiéndose, aunque por un corto tiempo, en una familia sustituta. Los alumnos aprendieron a registrar y expresar más sus sentimientos, y desarrollaron una relación

¹⁸ Al ser maestro de vida, el conductor del Taller educa la parte emocional, tan dañada, de éstos, y los alfabetiza emocionalmente, según señala Goleman (2000). Claro está, esto requiere del crecimiento y maduración personal del conductor, que de la misma manera en que se prepara racionalmente para la conducción del Taller, conociendo del alcoholismo familiar y sus efectos en la escuela, y preparando sus materiales, *se debe también* preparar en el conocimiento de sí mismo, en su capacidad de predicar con el ejemplo, de enseñar *en la relación*. Finalmente, el conductor del taller debe ser maestro de espíritu. Si el magisterio, como afirma la pedagogía integradora, es *hacer a partir del ser*, es necesario que el conductor sea un orante que considere como su omega trascendente la relación con Dios, fin último del hombre, para que así pueda *ver* la necesidad de un sentido de vida en sus alumnos, y pueda *transmitirles el que ha vivido, el que le ha servido, no el que ha leído o el que piensa sea el correcto*.

de confianza con el conductor. Esta relación fue muy importante en el desarrollo del taller.

El programa se evaluó en forma cuantitativa y en forma cualitativa, y toda la información de evaluación, se complementaba entre sí, como se puede ver en los puntos 8.1 y 8.2 del capítulo 8. Las entrevistas grupales e individuales fueron la fuente de información que permitió ver los efectos del Taller en la vida de los alumnos, *desde su propia perspectiva*. Es aconsejable también, en una aplicación futura del presente programa, una entrevista grupal *intermedia*, junto con la evaluación media del Taller.

La aplicación del programa requiere de la participación del personal docente y directivo de la secundaria, no sólo del de asistencia educativa. En las juntas de proyecto escolar que se llevan a cabo en la escuela, no se trata el tema de la influencia del alcoholismo familiar en el aula. Este espacio de evaluación podría ser el momento para la formación de los maestros en este tema.

Es necesario subrayar también que para que este programa funcione es necesario educar a la totalidad del alumno, según el concepto de persona expuesto en el capítulo 2, y no sólo el racional. Es necesario también el establecimiento de un vínculo educativo de confianza y afecto hacia el alumno, lo que promoverá su fortaleza.

Este programa, como se explica en el capítulo 5, puede y *debe* ser adaptado según la escuela y el conductor que lo realice, recordando siempre los principios que lo sustentan.

Referencias

- ALATEEN.(2001) *Esperanza para hijos de alcohólicos*. México: Central mexicana de servicios generales de los grupos familiares AL-ANON, A.C.
- Alonso, Carlos Javier (1999). *La agonía del cientificismo. Una aproximación a la filosofía de la ciencia*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- American Academy of Child & Adolescent Psychiatry (2003). Los hijos de alcohólicos. En: *www.aacap.org*.
- American Psychiatric Association (1994) *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders*. Washington,D.C.: La asociación.
- Anaya Duarte, Gerardo (1996). *Religión y ciencia: ¿todavía en conflicto?* México: Universidad Iberoamericana.
- _____ (2001). *Humanismo cristiano y ética. Una aportación para la formación integral de la persona*.México: Universidad Iberoamericana.
- Argudín,Yolanda (2001). El portafolio de alumnos es una evidencia. *Didac*,no.38: 38-44.
- Avila Aldrete, Margarita; Elizabeth Hernández Alvidrez, y Gilda Rocha Romero (1994).*Desocupado lector. Lectura y comentarios de textos en la escuela secundaria*.México,D.F.: Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco; Editorial Limusa.
- Avila Gutierrez, Leticia (1992). Los afectos en hijos hacia el padre alcohólico. *Tesis* (Maestra en psicología clínica). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Avila,Jaime Jiménez (1987). Alcoholismo familiar: revisión. *Revista de Psiquiatria de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona*.,vol.14(5):265-271.
- Ballinas Morales, Romeo(1994) El entorno familiar alcohólico y su repercusión en la escuela primaria. *Tesis* (Licenciado en educación primaria). Ciudad del Carmen, Campeche: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 042.
- Barrón Ruiz,Angela (1997). *Aprendizaje por descubrimiento*. Salamanca: Amarú.
- Barba Martín, Leticia (2002). *Pedagogía y relación educativa*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Betz, O.(1982) "Educación". En: *Conceptos fundamentales de la teología*. Obra dirigida por Heinrich Fries. Madrid: Cristiandad.
- Buber, Martin (1995). *¿Que es el hombre?* México: FCE
- Butterworth, M. Dawn, y K. Alison Fulmer (1992) The Effect of Family Violence on Children: Intervention Strategies including Bibliotherapy. *Australian Journal of Marriage & Family*,vol 12, no. 3 : 170-182.
- Black, Claudia (2000). *Eso no me sucederá. Hijos adultos de alcohólicos*. México: Árbol Editorial.
- Brener, Michele Lucia. (1999). A qualitative examination of the effects of family violence on children's educational experience.*Tesis* (Doctor of Education). University of Vanderbilt,Peabody College.(Microformato de de *University Microfilms International*, número: 9929115)
- Bosco,Juan.Santo. (1995) *Obras fundamentales*. Edición dirigida por Juan Canals Pujol y Antonio Martínez Azcona. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Campos, Alfredo (1984). *Orientación no directiva*. Barcelona: Herder.
- Casas Gil, José María y José Y. Navarro Guzmán (2001). Hijos de padres alcohólicos: su nivel de ansiedad en comparación con hijos de padres no alcohólicos. *Revista latinoamericana de psicología*,vol.33, núm. 1: 53-58.
- Catecismo de la Iglesia Católica* (1992). Buenos Aires: Lumen.
- Catequética La Salle(1959).*Los concilios ecuménicos*.Madrid:Bruño.
- Cianciolo, Patricia Jean (1965). Children's Literature Can Affect Coping Behavior. *Personnel and Guidance Journal*, vol. 43 : 897-905.
- Ciudad del Vaticano. Consejo Pontificio de la Cultura. Consejo Pontificio para el Diálogo Interreligioso. *Jesucristo, portador del agua de la vida. Una reflexión cristiana sobre la "Nueva Era*. México: Librería Parroquial de Clavería.
- Ciudad del Vaticano.Congregación para la doctina de la fe (2000). *Declaración "Dominus Iesus"*.México: Palabra.
- Ciudad del Vaticano. Congregación para la Educación Católica (1988) *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica. Orientaciones para la reflexión y revisión*.
- Ciudad del Vaticano.Congregación para la Educación Católica (2002) *Reflexiones y orientaciones. Las personas consagradas y su misión en la iglesia*. México:Clavería.

Compton García Fuentes, Carlos (1996). La aplicación de la biblioterapia en la escuela primaria oficial de la Ciudad de México. *Tesis* (maestro en bibliotecología). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

_____ (2000). La bibliorientación como una actividad de apoyo al orientador educativo de la escuela secundaria: una lectura reflexiva. *Tesina* (especialización en orientación educativa). México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco.

_____ (2001) La bibliorientación como actividad propia de la orientación educativa.--pp.:34-41.--En: *La orientación educativa: sujetos, saberes y prácticas*. Teresa Martínez Moctezuma y René Meuly Ruiz, compiladores. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco.

Costa Jou, Ramón (1974). *Patricio Redondo y la técnica Freinet*. México: Secretaría de Educación Pública (col. *SEPSETENTAS*).

Crespi, Tony D. y Ronald M. Sabatelli (1997). Children of alcoholics and adolescence: individuation, development, and family systems. *Adolescence*, vol.32, no. 126: 407-417.

Crispín B. María Luisa, y Leticia Marván L. (1999) El portafolio como herramienta para mejorar la docencia. En: ¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos? Mario Rueda y Monique Landesmann, coordinadores. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Christenbury, Leila; Andrew V. Beale, y Susan Smith Patch. Interactive bibliocounseling: Recent Fiction and Nonfiction for Adolescents and Their Counselors. *The School Counselor*, vol. 44, no. 2 : 133-145.

Chassin, Laurie, Fred Rogosch, y Manuel Barrera. (1991). Substance Use and Symptomatology Among Adolescent Children of Alcoholics. *Journal of Abnormal Psychology*, vol.100, no.4: 449-463.

Chassin, Laurie, *et al.* (1999). A Longitudinal Study of Children of Alcoholics: Predicting Young Adult Substance Use Disorders, Anxiety, and Depression. *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 108, no. 1: 106-119.

Danielson, Charlotte, y Leslye Abrutyn (2002). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. México: Fondo de Cultura Económica.

Darós, William R. (1986) Educación y aprendizaje no-directivos en el pensamiento de C. Rogers. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, no. 56: 55-70.

- De Hovre, F. (1945). *Pedagogos y pedagogías del catolicismo*. Buenos Aires: Poblet.
- De la Cruz, Juan.Santo. (1990). *Subida del Monte Carmelo. Noche oscura. Cántico espiritual. Llama de amor viva. Poesías*. México: Porrúa.
- Delpero, Claudio (1998). *Génesis y evolución del método teológico*. México: Universidad Pontificia de México.
- DeMonnin, Leona (1990). *COAP: Children of Alcoholic Parents. Curriculum*. Washington,D.C.: Spokane Community College; Administration for Children, youth and Families (DHHS). (Número de acceso en la base de datos ERIC: ED 338 371).
- Díaz,Carlos (1999) *Soy amado,luego existo. Yo y tú*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Díaz Belmont, Armando,(2000). Epidemiología del alcoholismo en México. En: *Alcoholismo: beneficios y efectos deletéreos del etanol*. / Armando Díaz Belmont, coordinador. México: Editorial Piensa.
- Díaz Hurtado, R.M., y otros (2001). Programa ALFIL: evaluación de marcadores de riesgo e intervención preventiva en hijos de alcohólicos. *Addiciones*, vol. 13, no. 1: 39-49.
- Dolors Plo, M, y colbs.(1995) Caracterización del alcoholismo familiar. *Anuario de Psicología*. Facultat de Psicologia. Unversitat de Barcelona,num. 66: 37-63.
- El-Guebaly, Nady y David R. Offord (1977). The Offspring of Alcoholics: A Critical Review. *American Journal of Psychiatry*, vol. 134, no. 4: 357-365.
- Enciso Pérez, Carmen (1986). Prevención del alcoholismo en hijos de alcohólicos. *Tesina* (Especialista en Medicina Familiar). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Estados Unidos de América.U. S. Departament of Health and Human Services. Office for Substance Abuse Prevention (1991). *Children of Alcoholics. Prevention Resource Guide*. Rockville,MD.: Office for Substance Abuse Prevention.
- Estebáñez Calderón,Demetrio (1996). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández,Evaristo (1991). *Psicopedagogía de la adolescencia*. Madrid: Narcea.
- Florenzano Urzúa, Ramón.(1988) Disfunción en el ciclo vital familiar: abuso del alcohol y sus consecuencias en la familia. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, vol. 34(3): 223-229.

- Flores Estrada, Biliulfa (1993) Los efectos que causa el alcoholismo de algunos padres sobre el aprovechamiento escolar de sus hijos. *Tesis* (Licenciado en educación primaria). Iguala, Guerrero: Universidad Pedagógica Nacional.
- Forbes, Scott Hall (2003). *Holistic Education. An Analysis of its Ideas and Nature*. Brandon, VT: Foundation for Education Renewal.
- Fullat, Octavi (2004) *Homo educandus. Antropología filosófica de la educación*. México: Universidad Iberoamericana, Puebla; Universidad Pedagógica Nacional.
- Furness, Pauline (1987). *Aprender actuando. Una guía para maestros*. México: Pax.
- Gallegos Nava, Ramón (1999). *Educación holista. Pedagogía del amor universal*. México: Pax.
- _____ (1998) La espiritualidad en un planeta herido.--pp.:141-164.--En: *¿Hacia dónde vamos? Visión holística para crear una cultura sustentable*. Ramón Gallegos Nava, compilador. México: Pax
- Gang, Philip Snow (1997) Educación holista y transformación humana.--pp.:137-162.--En: *El destino indivisible de la educación. Propuesta holística para redefinir el diálogo humanidad-naturaleza en la enseñanza*. Ramón Gallegos Nava, compilador. México: Pax.
- _____ (1997a) Educación holista para una conciencia global.--pp.: 93-121.--En: *Una sola conciencia. Enfoque holístico sobre el futuro de la humanidad*. Ramón Gallegos Nava, coordinador. México: Pax.
- García Durán de Lara, Alejandro (Chinchachoma) y María del Socorro Lozano de Canasí (2002). *Las heroicas aventuras del diamante supremo. Yo soy. Manual del facilitador*. México: Pax.
- Gerónimo Durán, Jorge Armando, Luis Antonio López, y Pedro Alejandro Ojeda Ortiz (1996) Incidencia del alcoholismo de los padres en el proceso enseñanza- aprendizaje. *Tesis* (Licenciado en educación primaria). Mérida, Yucatán: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A.
- Gil Martínez, Ramón (2003). *Manual para tutorías y departamentos de orientación*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Goleman, Daniel (2000). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- Gómez Caffarena, José (1987). *La entraña humanista del Cristianismo*. Estella, Navarra: Verbo Divino.

González Castellanos, Luis Jorge (1999). *Ser hijos de Dios. Psicología del proceso hacia el Padre*. Roma: Edizioni del Teresianum.

_____ (1992). *Integración. Ciencia y espiritualidad. Programación neuro-lingüística*. México: Font.

_____ (2002) *Terapia espiritual. Sanación humana y espiritual de las enfermedades del alma*. México: Ediciones del Teresianum.

González de Díaz Araujo, y colbs. (1998) *Teatro, adolescencia y escuela. Fundamentos y práctica docente*. Buenos Aires: Aique.

González Jiménez, Rosa María (1998). La escuela secundaria en México. Semblanza histórica. *Pedagogía*, vol. 14, no. 2: 75-88.

González Garza, Anna María (2001) *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*. México: Trillas.

Harter, Stephanie L. (2000). Psychosocial adjustment of adult children of alcoholics: a review of the recent empirical literature. *Clinical Psychology Review*, vol. 3, no. 3: 311-337.

Haynes, Arleen McCarty & Mary Hynes-Berry (1986). *Bibliotherapy. The Interactive Process: A Handbook*. Boulder, CO: Westview Press.

Hernández Ramírez, Silva Lucila (1993). Pautas de interacción familiar en adultos jóvenes provenientes de familias con uno o dos padres alcohólicos: Estudio exploratorio. *Tesis* (Licenciada en psicología). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Hernández Rojas, Gerardo (2002) *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Herráiz, Maximiliano (2001) *New age, Internet, Iglesia*. México: Teresianum.

Hoggard, Rhonda J. y Nola J. Christenberry (1994) *Interventions with Children of Alcoholics: ¿Is the Focus in the Right Direction?* Ponencia presentada en la Reunión Anual de la *mid-South Educational Research Association* (Nashville, Tennessee: November 9-11, 1994). (Número de acceso en la base de datos ERIC: ED 387 756).

Huxley, Aldous (1999). *La filosofía perenne*. Buenos Aires: Sudamericana.

Instituto Pontificio San Pio X (1972). *La educación de la fé en los adolescentes*. Salamanca: Sígueme.

- Irene Mejía, Rocio; María Guadalupe Huacuz Elias y Francisco E. Cervantes Islas (1998). *Así somos, así cambiamos. Guía didáctica para talleres sobre masculinidad y violencia intrafamiliar en áreas rurales e indígenas*. México: Fundación Mexicana para la Planeación Familiar.
- Jiménez Alarcón, Concepción (1987). *La escuela nacional de maestros. Sus orígenes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Johnson, David W; Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, Jeannette L. y Linda A. Bennett (1988) *School-Aged Children of Alcoholics: Theory and Research*. New Brunswick, New Jersey: Center of Alcohol Studies, Rutgers University. (Número de acceso en la base de datos ERIC: ED 311 371).
- Jordan, Lisa C. y Laurie Chassin (1998). *Protective Factors for Children of Alcoholics: Parenting, Family Environment, Child Personality, and Contextual Supporters*. Rockville, MD.: National Institute on Drug Abuse (DHEW / PHS), National Institute of Mental Health (DHEW). (Número de acceso en la base de datos ERIC: ED 425 383).
- Juan Pablo II (1981). Carta encíclica *Laborem Exercens*. México: Claveria.
- _____ (1998). Carta encíclica *Fides et Ratio*. Madrid: San Pablo.
- Kamo, Yoshinori (2000) Racial and Ethnic Differences in Extended Family Households. *Sociological Perspectives*. vol. 43, no.2: 211-229.
- Kempis, Tomás de (1999). *Imitación de Cristo*. México: Porrúa.
- Knight, Sharon M.; Karen Vail-Smith y Anne Marie Barnes (1992). Children of Alcoholics in the Classroom: A Survey of Teacher Perceptions and Training Needs. *Journal of School Health*, vol. 62, no. 8: 367-371.
- Lammoglia, Ernesto (1999). *Abuso sexual en la infancia. Cómo prevenirlo y superarlo*. México: Grijalbo.
- _____ (2000). *Las familias alcohólicas*. México: Grijalbo.
- _____ (2002) . *La violencia está en casa. Agresión doméstica*. México: Grijalbo.
- Lazcano Hernández, Rosa Isela (1998). Riesgo de alcoholismo en hijos de padres alcohólicos. *Tesina* (Especialista en Medicina Familiar). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Leite, Evelyn y Pamela Espeland (2002). *Diferente como yo. Libro para adolescentes que se preocupan por el uso de alcohol o drogas de sus padres*. México: Panorama.
- León Vázquez, Oralia (1988). Estudio comparativo de autoconcepto entre dos grupos de adolescentes con y sin padre alcohólico. *Tesis* (Licenciado en psicología). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lenihan, Kathleen y Richard Duquin (1991). The Learning Team: A Cooperative Approach to Helping Students At Risk. *Schools in the Middle*, Fall: 14-16.
- Lucas Hernández, Juan de Sahagún (1996). *Las dimensiones del hombre*. Salamanca: Sígueme.
- Liturgia de las horas del pueblo* (2002). México: Alba.
- Maggi, Bob (1991) One- on- One: Adopting Middle Level At -Risk Students. *Schools in the Middle*, Fall: 12-13.
- Manning, Diane Thompson (1987) Books as Therapy for Children of Alcoholics. *Child Welfare*, vol. 56, no. 1: 35-42.
- _____ y Bernard Manning (1984). Bibliotherapy for Children of Alcoholics. *Journal of Reading*, vol. 27, no. 8: 720-725.
- Márquez Zea, Juan (2004). Retos de la docencia universitaria. *Paedagogium*, núm. 21, pp.: 16-23.
- Martin, Robin Ann (2002). *Alternatives in Education: An Exploration of Learner-Centered, Progressive, and Holistic Education*. Iowa: Iowa State University. (Número de acceso en la base de datos ERIC: ED 466 453).
- Martínez Sánchez, Nora (2002). El portafolio como mecanismo de validación de aprendizaje. *Perfiles educativos*, vol.24, no.95: 54-66.
- Mattei-Gentili Padelleti, Cecilia (1988) Mecanismos de defensa y ansiedades en hijos de padres alcohólicos evaluados con CAT- H. *Tesis* (Licenciado en Psicología). México: Universidad Intercontinental.
- McElligatt, Kate (1986). Identifying ant Treating Children of Alcoholics Parents. *Social Work in Education*., vol 9. no. 1: 55-70.
- Medina Mora, María Elena (2002). La mujer y el abuso de bebidas alcohólicas en México. En: *Cálmese, son sus nervios, tómese un tecito....* / María Asunción Lara y Nelly Salgado de Synder, compiladoras. México: Pax.

- Meuly Ruiz, René (2000). *Caminos de la orientación. Historia, conceptualización y práctica de la orientación educativa en la escuela secundaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- México. Consejo nacional contra las adicciones (CONADIC) (2000). *Herramientas para la acción preventiva. Guía de prevención del consumo de drogas*. México: El consejo.
- México. Secretaria de Educación Pública (1992)./ Dirección General de Educación Secundaria. *Guía Programática de Orientación Educativa*.
- México. Secretaria de Salud (1993) *Encuesta Nacional de Adicciones (Alcohol)*.. México: Secretaria de Salud.; Dirección de Epidemiología, Instituto Mexicano de Psiquiatría.
- Moccio,Fidel (1991).*El taller de terapias expresivas*. México: Paidós.
- Montemayor Solís,Rosalba (1991). Propuesta de un programa educativo de prevención al alcoholismo para el adolescente.*Tesina* (licenciada en pedagogía). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morse,R.M. & Falvin,D.K. (1992) The definition of alcoholism. *Journal of the American Medical Association*,268(2):1012-1014.
- Moses,Harold A. y Joseph S. Zaccaria (1969). Bibliotherapy in an Educational Context:Rationale and Principles. *The High School Journal*, vol.52 : 401-405.
- Munist, Mabel, y cols.. (1998) *Manual de identificación de la resiliencia en niños y adolescentes*.Washington,D.C.: Organización Panamericana de la Salud; Organización Mundial de la Salud.
- Nagore Cázares, Daniel (2003). Un tranvía llamado...adicción. El teatro, un espacio del alma. Entrevista con Arcelia Ramírez. *Móchate con tu salud*, núm. 1.
- Nastasi, Bonnie K y Denise M. DeZolt (1994). *School interventions for children of alcoholics*. New York: The Guilford Press.
- Natera y cols. (1998) *Prevención del consumo de alcohol y drogas en el trabajador y sus familiares*.México: Instituto Mexicano de Psiquiatría.
- Natera, Guillermina R.; Marcela S. Tiburcio y Jorge Villatoro.(1997) Marital violence and its relationship to excessive drinking in México. *Contemporary Drug Problems*,24:787-804.

- NCADI (National Clearinghouse for Alcohol and Drug Information).(1988) *Children of Alcoholics: 4. Kit for Helpers*. Rockville, MD.
- Nielsen Dhont, Anita (2000). Afecto y cognición. *Renglones*, abril-junio: 25-30.
- Orford, Jim, y cols..(1998) Tolerate, engage or withdraw: a study of the structure of families coping with alcohol and drug problems in South West England and Mexico City. *Addiction*, vol.93, no. 12: 1799-1813.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2000). *Hablémos de salud sexual. Manual para profesionales de atención primaria de la salud. Información, herramientas educativas y recursos*. México: Organización Panamericana de la Salud; Asociación Mexicana de Educación Sexual.
- Ortega Campos, Pedro (2004). La riqueza espiritual de la pregunta en la biblia. *Revista agustiniana* (España). V. 45, núm. 137, mayo-agosto 2004, pp.:243-278.
- Pullan Watkins, Kathleen y Lucius Durant (2001). *Cómo trabajar con niños y familias afectados por las drogas*. Madrid: Narcea.
- Párrula de Lopez Ganivet, Beatriz (1977). *El juego teatral en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Pitman, Raph. (1990) *Children of Alcoholics in Schools: A Call to Compassion. CRIS Perspectives on the School*. Washington, D.C.: Council for Religion in Independent Schools. (Número de acceso en la base de datos ERIC: ED 344 180).
- Potter-Efron, Ronald T & Patricia S. Potter-Efron(1989) Assesment of Co-dependency with Individuals from Alcoholic and Chemically Dependent Families. En: *Co-dependency: Issues in Treatment and Recovery*. Bruce Carruth & Warner Mendenhall, editors. New York: The Haworth Press.
- Powell, Jack L. y Peter V. Oliver (1995) *Adult Children of Alcoholics in the Classroom: Implications for Educators*. University of Hartford. (Número de acceso en la base de datos ERIC: ED 406 619).
- Powell, Richard R y Stanley Zehm (1991). Classrooms Under the Influence. Helping Early Adolescent Children of Alcoholics. *Schools in the Middle*, Fall: 6-11.
- Powell, Richard R., y otros (1994). *Classrooms under the Influence: Reaching Early Adolescent Children of Alcoholics*. Reston, Va.: National Association of Secondary School Principals.- 60p.- (Número de acceso en la base de datos ERIC: ED 365 890).
- Palacios, Jesús (1999). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. México: Fontamara.

- Prada Moral, Antonio, y José Manuel Pérez Álvarez (1989). *Vamos a contar la historia. Dramatización escolar en Castilla-La Mancha*. Madrid: Editorial Popular.
- Ramírez Hernández, Felipe Antonio (2000). *Violencia Masculina en el Hogar*. México: Pax.
- Ramírez Rodríguez, Juan Carlos y Griselda Uribe Vazquez (1993) Mujer y violencia: un hecho cotidiano. *Salud Pública de México*. vol.35, no. 2, pp.: 148-160.
- Ramírez, J. G. Vázquez(1992) Mujer y Violencia: Un Hecho Cotidiano. *Salud Pública de México*,35:148-160.
- Rentería, Alfredo(1995) La educación desde la teoría y práctica del desarrollo humano. *Sinéctica*,no. 6 : 53-61.
- Ricaldi, Juan G.(1995) Fuentes franciscanas 1: Escritos de San Francisco. México: Instituto de Franciscanismo en México(San José, VI Vicaría).
- Rivera Corrales, Rosario (2001). *Mi padre soy yo misma. Cómo traslada una mujer la imagen del padre, presente o ausente, a su pareja*. México: Diana.
- Rocha Ortíz, Daniel (1996). Los riesgos de los hijos de alcoholicos. *Tesis* (Licenciado en psicología). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Roldán, Cándido (2001). Desarrollo de adolescentes y jóvenes en zonas de pobreza y marginación.--pp.:131-150.--En: *Adolescencia y juventud en América Latina*. Solum Donas Buruk, compilador. Costa Rica: Libro Universitario Regional.
- Rongione, Louis.A. (1972) Bibliotherapy: its nature and uses, *Catholic Library World*, vol. 43, pp: 495-500.
- Rogers, Carl y H. Jerome Friberg (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Rovelo González, Claudia (1996). Estudio pedagógico de las repercusiones del padre alcoholico en adolescentes. *Tesis* (Licenciada en pedagogía). México: Universidad Panamericana.
- Rousseau (1999) *Emilio o de la educación*. México: Porrúa.
- Ruiz Moctezuma, Sergio(1999) *Educación integral o cómo promover al hombre a ser persona*. México: Kyrios.

- Sagan, Carl (1987). *Cosmos*. Barcelona: Planeta.
- Sagrada Biblia* (1973). Versión de Eloíno Nacar Fuster y Alberto Colunga. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Sánchez Corral, Luis (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- Sandoval Flores, Etelvina (2000). Estudiantes y cultura escolar en la secundaria.- pp.: 263 - 292.-- En: *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. Gabriel Medina Carrasco, compilador. México: El Colegio de México.
- _____ (2001) Hallazgos reflexiones sobre una investigación de la escuela secundaria.--pp.:32-41.--En: *La investigación educativa en México*. Sonia Comboni Salinas, Carmen Cortés Rocha, y Xavier Rodríguez Ledesma, coordinadores. México, D.F.: Consejo mexicana de investigación educativa; Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco.
- Scupoli, Lorenzo (2002). *El combate espiritual*. Bogotá, Colombia: Apostolado Bíblico Católico.
- Sher, Kenneth J. *et al.* (1991). Characteristics of Children of Alcoholics: Putative Risks Factors, Substance Use and Abuse, and Psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, vol.100, no.4 : 427-448.
- Shultheis, Miriam, comp.; Robert Pavlik, comp. (1977) *Classroom Teachers' Manual for Bibliotherapy*. Fort Wayne, Indiana: Institute for the Study of Bibliotherapy.
- Sosa Carrillo, Mario.; Mario Flores Martínez.; Victor Coreno Rodríguez (1976). La actitud de los hijos hacia el padre alcohólico. *Tesis* (Licenciado en psicología). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- SOCIDROGALCOHOL (Programa Alfil de la Sociedad Científica Española de Estudios sobre el Alcohol. el Alcoholismo y las otras Toxicomanías) 2001. *¿Alcohol en la familia? Una guía para ayudar a toda la familia a recuperarse del alcoholismo*. En: www.socidrogalcohol.org.
- Strom, Denise T.M. (1988) Intervention with children of alcoholics: the use of bibliotherapy. *Tesis* (Master of Social Work). New Haven, Connecticut: Southern Connecticut State University.
- Tartagni, Donna. (1976) Using Bibliotherapy with Adolescents. *The School Counselor*, vol. 24, no.1 : 28-34.
- Teresa de Jesús, Santa (2000). *Las moradas. Libro de su vida*. México: Porrúa.

- Teresa del Niño Jesús, Santa (1997). *Historia de un alma. Manuscritos autobiográficos de Santa Teresa de Lisieux*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Tillman, Chester E. (1984) Bibliotherapy for adolescents: An annotated research review. *Journal of reading*, vol.27, no. 8: 713-719.
- Ullman, Albert D. y Alan Orenstein (1994). Why some children of alcoholics become alcoholics: emulation of the drinker. *Adolescence*, vol.29, no. 113 : 1-11.
- Valle López, Felicitas (1994). El teatro escolar como alternativa para el proceso enseñanza aprendizaje. *Tesina* (licenciada en educación primaria). Hermosillo, Sonora: Universidad Pedagógica Nacional, unidad 26-A.
- Vega, Roberto (1997) *El juego teatral: Aporte a la transformación educativa*. Buenos Aires: Geema.
- Vilchis Ceballos, Judith (1999). Importancia pedagógica de las técnicas de teatro escolar en el aula. *Tesis* (licenciada en pedagogía). México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco.
- Villanueva Reinbeck, Martín (1988). Meditación psicoterapéutica guiada. *Tesis*. (Doctor en psicología). México: Universidad Iberoamericana.
- Vuelvas Salazar, Bonifacio (2002). *El sentido y el valor. En busca de un modelo de orientación educativa*. México: Lucerna Diogenis.
- Woititz, Janet Geringer (2001). *Hijos adultos de padres alcohólicos. Todo lo que necesitas saber si vienes de una familia disfuncional*. México: Diana.
- Woodside, Migs (1986). Children of Alcoholics: Breaking the Cycle. *Journal of School Health*, vol. 56, no. 10: 448-449.

Anexo 1: Descripción de los tipos de enfrentamiento del cuestionario de orientación educativa para saber como resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares

ESTILO EMOCIONAL
<p>Características.-Se expresan las emociones en forma impulsiva y agresiva. Se discute con el familiar alcohólico, se utiliza la amenaza, el llanto, la súplica y la acusación. Se recurre a amenazas físicas y verbales contra el familiar alcohólico, como golpearlo, gritarle, retarlo o amenzarlo.</p> <p>Es común entre los padres hacia el hijo alcohólico o algunas veces entre la esposa y el marido alcohólico. Lo usan también algunos hijos e hijas adolescentes contra su papá alcohólico y si lo hacen con frecuencia, es probable que desempeñen el papel del irresponsable. Este tipo de enfrentamiento va unido a la violencia física y verbal en la familia alcohólica. Las necesidades de comunicación, apoyo y escucha mutua en la familia quedan relegadas a un segundo plano. Lo importante no es la satisfacción de las necesidades personales de los miembros de familia, de dar y recibir cariño, sino el alcoholismo de uno de sus miembros y cómo enfrentarlo</p>
<p>Ventajas.-El familiar que la usa siente que “no se deja”, “no es hipócrita” y que actúa “como es” en forma natural. El familiar, en el momento de emplear este tipo de enfrentamiento, puede sentir alivio y descanso, ya que “saca su coraje” y se libera de toda la tensión que le produce el vivir constantemente en un hogar alcohólico</p>
<p>Desventajas.- Después de haber actuado de esta manera, el familiar se siente culpable, pues piensa que él o ella misma, con sus reacciones, propicia el consumo de su familiar alcohólico. Se siente también, desgastado. También, al reaccionar así, se puede generar mayor violencia, tanto en el familiar alcohólico, como en otros miembros de la familia que en ese momento participan.</p> <p>Los sentimientos subyacentes en la persona que usa este tipo de enfrentamiento, son: sentirse enojado, lastimado, herido, confundido, o perturbado.</p>

ESTILO TOLERANTE
<p>Características.- Se tiende a disculpar y encubrir la conducta del familiar alcohólico. Se trata de que las cosas se vean normales y para esto, se finge que todo está bien, se niega la existencia del problema. Lo que se hace aquí, es atender y cuidar al alcohólico, cuando está alcoholizado, asumir sus responsabilidades, no contradecirlo, seguirle la plática, “llevarle la corriente”, “darle gusto”, “no hacerlo enojar”, pensar “ mejor así, si no, se pone muy agresivo” Estas actitudes la emplea la esposa y la madre del alcohólico. Inclusive, la esposa del alcohólico puede “autosacrificarse” y ponerse a tomar con él y/o ponerse a trabajar si él no lo hace. Por imitación, también las hijas emplean estas actitudes en mayor o menor grado. Los hijos cooperan con este enfrentamiento, cuando “bajan a la tienda a traerle mas cartones de cerveza a su papá para que siga tomando”. Sus características encajan dentro del papel del</p>

adaptador. Este tipo de enfrentamiento produce **una negación de los sentimientos, ya que hay que fingir a toda costa que todo está bien.** Así se produce una regla en la familia alcohólica: **NO SENTIR**

Ventajas.- El familiar que emplea este enfrentamiento piensa **“que está evitando pleitos** y tratando de que la vida familiar sea menos tensa.

Desventajas.- El familiar que emplea este tipo de enfrentamiento puede sentir que abusan de él, que no está enfrentando el problema y que contribuye a mantener el consumo excesivo..

ESTILO EVITADOR

Características.- El familiar **se aleja física y emocionalmente del alcohólico.** Se porta como si su familiar alcohólico no existiera. Trata **“de ignorarlo”, de “no pelarlo”, de “no hacerle caso”,** de “no hablarle” a propósito. Inclusive le puede pedir al alcohólico que se vaya de la casa. Para evitar la presencia del alcohólico, puede permanecer en otras habitaciones o alejarse de la casa por periodos cortos o largos **Es común que este tipo de enfrentamiento lo utilicen con mucha frecuencia los hijos de la familia, ya que prefieren alejarse o mantenerse al margen del problema.** Prefieren “no meterse”. **Sus características encajan también dentro del papel del adaptador.** Sin embargo, los sentimientos subyacentes en los hijos, por utilizar este enfrentamiento, son: **dolor, amargura, rencor y tristeza.** Claro, todos estos sentimientos no se expresan. ¿Para qué?, no tiene caso. El consumo es central en la vida del alcohólico, su familia pasa a segundo plano. Así se aprende otra regla en la familia: **NO HABLAR**

Ventajas. Puede ayudar a los hijos que lo emplean **a sentir menos tensión,** que están controlando más la situación.-

Desventajas.- Tanto el alcohólico, como sus hijos, que usan este enfrentamiento, **pueden llegar a sentirse mas aislados.** Lejos de reducir el consumo del alcohólico, puede agravar la situación. Se crea una situación de falta de unión familiar..

ESTILO CONTROLADOR

Características.- El familiar del alcohólico **pretende controlar su consumo.** Le pide que “ya jure” o que “vaya a hacer una manda”. Le guarda su dinero o se da lo da a la semana. Piensa y piensa cómo hacerle para que el alcohólico ya no tome y se le ocurre que si le esconde o le tira su botella o se la busca entre sus cosas, a lo mejor así ya no va a tomar, o va a tomar muy poco. Así es que el familiar que toma esta actitud, vigila mucho al alcohólico, evita dejarlo solo físicamente y únicamente le da permiso que tome en casa, para “que no se salga a emborracharse”. Este tipo de enfrentamiento lo usa por lo general la madre con el hijo, la esposa con su marido, **apoyándose, claro está en los hijos, sobre todo en las hijas, que así aprenden a emplear estas estrategias.** El familiar que emplea este enfrentamiento, cae ya francamente en la

CODEPENDENCIA, es decir, se hace dependiente, para tener paz y tranquilidad, del consumo o la falta de consumo de su familiar alcohólico. Sus sentimientos son: preocupación, sentirse responsable del otro, desesperado, exhausto. Como hijo, el papel del *responsable*, encaja muy bien con este tipo de enfrentamiento.

Ventajas.- Estas estrategias le ayudan al familiar a sentir que **AL MENOS ESTA HACIENDO ALGO POSITIVO**.Le ayuda también a sentir que hay esperanzas de cambio

Desventajas.- El familiar se sigue sintiendo descontento por la situación.El familiar puede sentir que no hace nada por mejorar la situación.

ESTILO INACTIVO

Características.- El familiar no hace nada y *trata de mostrarse indiferente, “que le vale”, que no le importa*. Pero eso es sólo la apariencia, por dentro tiene mucho miedo por la reacción del alcohólico, no tiene esperanzas de que cambie y no quiere “meterse en más problemas” Así que se resigna y acepta el alcoholismo de su familiar como algo de su vida que no puede cambiar y no hace nada, ni por el alcohólico ni por él mismo. Los familiares que están más en contacto con el alcohólico, como son las esposas y madres, ante el miedo de que las cosas se empeoren o el alcohólico se ponga agresivo, prefieren responder de esta manera.Sin embargo, se sienten confundidas, con miedo, sin esperanza, e indiferentes. ***Este tipo de respuestas conducen fácilmente a la depresión en quienes las utilizan.La situación se agrava con el surgimiento de la adolescencia en los hijos que tienen a sus padres como modelo, sobre todo, a las hijas***

Ventajas.- Es una forma de enfrentamiento más realista que otras.El familiar es más independiente

Desventajas.- El familiar se sigue sintiendo descontento por la situación.El familiar puede sentir que no hace nada por mejorar la situación

ESTILO CONFRONTATIVO

Características.- Tranquilamente, el familiar le dice al alcohólico que ya no va aguantarlo más y que o deja de tomar o ella se va (o él se tendrá que ir).El familiar trata de hacer entrar en razón al usuario, poniéndole límites. El familiar también trata de que otros miembros de la familia participen en reuniones para discutir la situación.De esta manera, el familiar se siente más fuerte y tranquilo

Ventajas.- El familiar siente que no se resigna a la situación y que no se está dejando manipular. Es más eficaz que intentar controlar el consumo del alcohólico o intentar controlarlo en forma directa

Desventajas.- No siempre reacciona el alcohólico favorablemente. El familiar puede sentir que corre el riesgo de alejar al alcohólico para siempre o de perderlo todo.

ESTILO APOYADOR

Características. El familiar apoya al usuario para que deje de tomar, para que cumpla sus metas personales y en decirle las otras cosas que puede hacer en lugar de tomar.

El familiar platica con el alcohólico en forma tranquila, tratando de que haya confianza. Lo defiende de las críticas de otras personas y le aconseja para que busque ayuda y tratamiento. El familiar se siente optimista y siente amor por el alcohólico

Ventajas.- El familiar siente que no se resigna a la situación y que no se está dejando manipular. Es más eficaz que intentar controlar el consumo del alcohólico o intentar controlarlo en forma directa

Desventajas.- Es difícil que al familiar sepa cuándo está apoyando de veras al alcohólico y cuándo sólo lo esta tolerando y protegiendo. Si el alcohólico no responde, el familiar puede sentir que está perdiendo el tiempo.

Anexo 2: Esquema del cuestionario de evaluación final del taller de lectura para llevarte mejor con tus papás y familiares.

Cuestionario de evaluación final del taller de lectura para llevarte mejor con tus papás y familiares.

Descripción del instrumento. Este instrumento consta de 35 preguntas y evalúa en forma cuantitativa y cualitativa los resultados del taller de lectura. A continuación se presenta un esquema del instrumento, en el que se indican las diversas preguntas, el objetivo de cada una de ellas y las opciones de respuesta.

Tabla 1: Esquema del cuestionario de evaluación final del taller de Lectura

Preguntas	Objetivo	Opciones de respuesta
Preguntas 1-10: 1.-¿Que tan satisfecho te encuentras con tu trabajo escolar? Es decir, ¿qué tan contento y a gusto te sientes con tus calificaciones o con tus trabajos que haces en la escuela? 2.-¿Cómo te llevas con tus compañeros de clase? 3.-¿Qué tanto te diviertes a la hora del descanso? 4.-¿Que tanta confianza y seguridad tienes en tu casa y en la escuela? 5.-¿Cuánto te centras, te ocupas, te interesas, en tí mismo? 6.-¿Cuánto te interesa caerle bien, agradar, o divertir con tu conducta a los demás? 7.-Cuánto te interesa agradar y quedar bien con los maestros? 8.-¿Cuánto tratas de aprender algo por tí mismo? 9.-¿Cuánto tratas de compartir y defender tus ideas? 10.- ¿Con cuánta confianza te sientes?	Evaluación de los objetivos del taller: -Satisfacción con el trabajo escolar, -Mejor relación con compañeros, -Diversión a la hora del recreo, -Confianza y seguridad en casa y escuela, -Ocuparse en sí mismo, -Agradar y/o hacer reír a los compañeros y maestros, -Aprender algo por tí mismo, -Compartir y defender las ideas propias.	Rango: 1= NADA 2= MENOS 3= IGUAL 4= POCO 5= BASTANTE 6= MUCHO
Pregunta 11 Marca los episodios que mas te gustaron	Elección de episodios más gustados	Se enlistan los 12 episodios de la obra de teatro. Las opciones son de SI o NO.
Pregunta 12 ¿Por qué?	Razones de gusto o agrado por los episodios	Las respuestas escritas de los alumnos, siguiendo lo mas fielmente

		posible sus propias palabras, se tematizaron en cuatro categorías de análisis, según se verá en la tabla correspondiente.
<p>Pregunta 13 ¿Te identificaste con el diamante y la esmeralda?</p> <p>DIAMANTE ¿En que te identificaste?</p> <p>ESMERALDA ¿En que te identificaste?</p>	Identificación con el diamante y la esmeralda	Para la identificación en sí del diamante y la esmeralda, las opciones son: 1=NADA 2= REGULAR 3= MUCHO. Para las razones de identificación con uno o con otro, las respuestas escritas de los alumnos se tematizaron, en cuatro categorías de análisis para el diamante y cuatro para la esmeralda, según se verá en la tabla correspondiente.
<p>Preguntas 14 y 15</p> <p>14.-¿Crees que existan personas como Luxman?</p> <p>15.-Si conocieras a alguien como Luxman,¿dejarías que te ayudara?</p>	<p>DESARROLLO DE LA CONFIANZA,1a. PARTE:.</p> <p>2a. regla de la familia alcoholica: NO CONFIAR</p>	Se responde SI o NO.

<p>Preguntas 16 a 17</p> <p>16.-¿Alguna vez te dañó a ti la ignorancia?</p> <p>17.-¿Alguna vez te dañó a ti la violencia?</p>	<p>Identificación con los temas de la obra de teatro:</p> <p>La ignorancia</p> <p>La violencia</p>	<p>Se responde SI o NO</p>
<p>Preguntas 18 y 19</p> <p>18.-¿Has utilizado las armas de luz (el casco de la verdad y el escudo del amor)?</p> <p>19.-¿Te han servido?</p> <p>CASCO DE LA VERDAD ESCUDO DEL AMOR</p>	<p>Uso y utilidad de las armas de luz</p>	<p>Se responde SI o NO</p>
<p>Pregunta 20</p> <p>¿Te gustaría ser un diamante supremo o una esmeralda suprema?</p> <p>¿Por que?</p>	<p>Incorporación de la figura mítica del diamante o la esmeralda supremos en el proyecto de vida adolescente</p>	<p>Se responde SI o NO. En cuanto a las razones de porqué, las respuestas escritas de los alumnos se tematizaron, en cuatro categorías de análisis, según se verá en la tabla correspondiente</p>
<p>Preguntas 21 y 22.</p> <p>21.-¿Crees que sea importante que te desahogues con alguien?</p> <p>22.-¿Le cuentas a alguien lo que te pasa?</p> <p>¿A quién?</p>	<p>DESARROLLO DE LA EXPRESION DE LOS SENTIMIENTOS,1a. PARTE:</p> <p>El desahogo personal y: la comunicación de los sentimientos</p>	<p>Se responde SI o NO. Las respuestas escritas de los alumnos se tematizaron, en cuatro categorías de análisis, según el tipo de relación, y según se verá</p>

		en la tabla correspondiente
<p>Pregunta 23</p> <p>En el cuento existen varios papeles para los miembros de la familia del diamante y la esmeralda. Marca con cuál o cuáles te identificaste y porqué:</p> <p>-El diamante es muy RESPONSABLE -Por qué</p> <p>-La esmeralda trata de PASAR DESAPERCIBIDA y se adapta a todo -Por qué</p> <p>-Un hermano (alcohólico) del diamante y la esmeralda, que es violento, con problemas con la autoridad y que es IRRESPONSABLE -Por qué</p> <p>-Alfonso, hermano de ellos, que le gusta hacerse EL PAYASITO o consolar después a su mamá. -Por qué</p>	<p>Identificación con los papeles que desempeñan los hijos en la familia alcohólica. Un alumno puede escoger una combinación de dos papeles.</p>	<p>Se marca la opción u opciones de cada papel. Las razones de elección de cada papel, según las respuestas escritas de los alumnos, se categorizaron en cuatro temas, uno para cada papel, según se verá en la tabla correspondiente.</p>
<p>Pregunta 24</p> <p>El conocimiento y el amor les dan algunos ejercicios al diamante y a la esmeralda. Marca cuál o cuáles te gustaron más.</p> <p>_____ Episodio 4.-Cómo librarse de los complejos y las mentiras que nos han dicho.(Padre Dios, te ofrezco esta mentiras...)</p> <p>_____ Episodio 6.- Cómo librarse del odio recibido y perdonar a los papás(Padre Dios, perdona a mis papas...)</p> <p>_____ Episodio 8.- Para reconocer los propios sentimientos(En un cilindro de luz... mi poder interno de curación, suaviza mi pasado... cómo me siento conmigo mismo...)</p> <p>_____ Episodio 10.a-Para librarse del coraje(Merezco amor..)</p> <p>_____ Episodio 10.b)-Para librarse de la culpa(Permito que el amor penetre en mí...)</p> <p>_____ Episodio 11.-Para librarse del coraje. Se le</p>	<p>Ejercicios más gustados</p>	<p>Se marcan los episodios más gustados</p>

<p>llama "La muerte del muñeco"(Yo soy bueno(a), merezco vivir...) _____ Episodio 12.-Para recordar a Luxman</p>		
<p>Pregunta 25</p> <p>¿Has practicado alguno o algunos? SI _____ NO _____</p> <p>¿Cuál o cuáles?</p> <p>_____ Episodio 4.-Cómo librarse de los complejos y las mentiras que nos han dicho.(Padre Dios, te ofrezco esta mentiras...) _____ Episodio 6.- Cómo librarse del odio recibido y perdonar a los papás(Padre Dios, perdona a mis papas...) _____ Episodio 8.- Para reconocer los propios sentimientos(En un cilindro de luz... mi poder interno de curación, suaviza mi pasado... cómo me siento conmigo mismo) _____ Episodio 10.-Para librarse del coraje(Merezco amor..) _____ Episodio 10.-Para librarse de la culpa(Permito que el amor penetre en mí...) _____ Episodio 11.-Para librarse del coraje. Se le llama "La muerte del muñeco"(Yo soy buena, merezco vivir...) _____ Episodio 12.-Para recordar a Luxman.</p> <p>¿Te han servido? SI _____ NO _____</p>	<p>Utilidad de ejercicios:</p> <ul style="list-style-type: none"> -práctica general -ejercicios practicados -utilidad general 	<p>Se responde SI o NO. Se marcan los ejercicios practicados.</p>
<p>Pregunta 26</p> <p>¿Te sirvió el termómetro de sentimientos?</p>	<p>DESARROLLO DE LA EXPRESION DE LOS SENTIMIENTOS,2a. PARTE:</p> <p>El reconocimiento de los propios sentimientos</p>	<p>Se marca SI o NO</p>
<p>Preguntas 27 a 29</p> <p>27.-¿Recibiste un libro fotocopiado? SI _____ NO _____</p> <p>28.-¿Cuanto leiste?</p>	<p>Evaluación de las lecturas hechas en casa en forma voluntaria:</p> <p>Leite, Evelyn y Pamela</p>	<p>Se responde SI o NO</p> <p>La pregunta 28 tiene el siguiente</p>

<p>29.-¿Qué te gustó más de la lectura de ese libro?</p>	<p>Espeland. <i>Diferente como yo. Libro para adolescentes que se preocupan por el uso de alcohol o drogas de sus padres.</i> México: Panorama Editorial,2002.</p> <p>Rivera Corrales, Rosario. <i>Mi padre soy yo misma. Cómo traslada una mujer la imagen del padre, presente o ausente, a su pareja.</i> México: Diana,2002.</p>	<p>rango: 1= NADA 2= MENOS DE LA MITAD; 3= TODO</p> <p>Las razones de agrado de la pregunta 29, según las respuestas escritas de los alumnos, se categorizaron en cinco temas, según se verá en la tabla correspondiente.</p>
<p>Pregunta 30</p> <p>¿Aceptas ser entrevistado(a) para que proporciones tu testimonio sobre lo que te ayudó este Taller de Lectura?</p> <p>SI ___ NO ___</p>	<p>DESARROLLO DE LA CONFIANZA,2a. PARTE:</p> <p>Construcción de la confianza con un adulto significativo</p>	<p>Se marca SI o NO</p>
<p>Pregunta 31</p> <p>¿Que cambios has visto EN TI MISMO(A) en el taller?</p>	<p>Evaluación del proceso de reflexión sobre la propia vida y la toma de conciencia a lo largo del taller</p>	<p>Las respuestas escritas de los alumnos, se dividieron en cuatro categorías de análisis, según se verá en la tabla correspondiente.</p>
<p>Pregunta 33</p> <p>Escríbele una breve carta ese familiar tuyo que tiene o tuvo problemas por su manera de beber(papá, mamá, hermano,</p>	<p>Efectos del taller en la relación del alumno con su familiar alcoholico</p>	<p>Las respuestas escritas de los alumnos, se dividieron en</p>

tío, abuelito,etc.)		12 categorías de análisis, según se verá en la tabla correspondiente.
Pregunta 34 Lo que más me sirvió para mi vida, fue:	Principales cambios en la vida de los alumnos	Las respuestas escritas de los alumnos, se dividieron en cuatro categorías de análisis, según se verá en la tabla correspondiente
Pregunta 35 ¿Qué le quisieras decir ahora al conductor del Taller?	Mensaje para el conductor	Las respuestas escritas de los alumnos, se dividieron en cuatro categorías de análisis, según se verá en la tabla correspondiente.

Observaciones:

1.-Las preguntas 1 a 10 se derivan de los objetivos del Taller de Lectura, según están contenidos en el temario que se les dió a los alumnos:

Mediante la reflexión sobre tu propia vida, podrás:

- 1.-Estar mas satisfecho con tu trabajo escolar.
- 2.-Llevarte mejor con tus amigos y compañeros de clase.
- 3.--Divertirte más a la hora del descanso
- 4.-Tener mas confianza y seguridad en tu casa y en la escuela
- 5.-Centrarte más en ti mismo y en caso de que te pase, no interesarte por agradecer a los demás o a los maestros.

- 6.-Tratar de aprender algo por tí mismo.
- 7.-Compartir y defender tus propias ideas.
- 8.-Sentirte en general con más confianza.

Estos objetivos se derivan de las conductas representativas de los niños y adolescentes hijos de alcohólicos, según el papel que representan, de acuerdo a la *Guía de información para el maestro de secundaria sobre la influencia del alcoholismo familiar en el aula*¹.

2.-El procedimiento para establecer las *categorías de análisis* de la pregunta número 13, según las propias respuestas de los alumnos, fue el siguiente:

Las categorías de identificación con el diamante, son:

- 1.- Identificación en la forma de pensar / sentir / actuar.
- 2.- Encuentra su camino /lucha / olvida el pasado
- 3.- Que no tomara su papá -mamá/ le escondía las botellas/ todo lo que pasaba con ellos / me dejaba caer/ no tenía ganas de nada
- 4.-Que no es piedra / que sí vale porque existe / no se deja guiar por la gran caca.

Estas categorías pueden ser agrupadas en:

- IDENTIFICACION (categorías 1 y 3)
- SUPERACION (categorías 2 y 4).

Las categorías de identificación con la esmeralda son:

- 5.- Mala relación con papás / sabía cómo los monstruos atacaban a sus papás / iba mal en la escuela.
- 6.-Trata de seguir adelante / superación.
- 7.- Las mismas palabras me las dijeron a mí / se sentía piedra / se sentía fea, sucia, acomplejada/ su mamá la comparaba y la hacía sentir muy mal / me sentía triste y culpable/ sin ganas de nada.
- 8.- Que no tomara su papá- mamá/que no nos maltraten.

Estas categorías pueden ser agrupadas en:

- EFECTOS DE LA VIOLENCIA EN LOS HIJOS (categorías 5 y 7)
- DESEO DE ENFRENTAR/ CONTROLAR LA VIOLENCIA(categorías 6 y 8)

A su vez, los cuatro agrupamientos de categorías de identificación con el diamante y la esmeralda, pueden agruparse en:

- IDENTIFICACION EN SI MISMO DE LOS EFECTOS DEL ALCOHOLISMO FAMILIAR (categorías 1,3,5,7)

¹ Guía traducida y adaptada de una monografía de Richard Powell (1994).

-DESEOS DE SUPERACION, ENFRENTANDO LOS EFECTOS DEL ALCOHOLISMO FAMILIAR EN SI MISMO(categorías 2,4,6,8)

Como puede verse en la siguiente tabla:

Tabla 2 : Esquema de categorías de análisis de las razones de identificación con el diamante y la esmeralda

Diamante		Diamante y esmeralda	
1	Identificación en la forma de pensar / sentir / actuar.		
2	Encuentra su camino /lucha / olvida el pasado	IDENTIFICACION (1 Y 3)	
3	Que no tomara su papá - mamá/ le escondía las botellas/ todo lo que pasaba con ellos / me dejaba caer/ no tenía ganas de nada	SUPERACION (2 Y 4)	IDENTIFICACION EN SI MISMO DE LOS EFECTOS DEL ALCOHOLISMO FAMILIAR (1,3,5,7)
4	Que no es piedra / que si vale porque existe / no se deja guiar por la gran caca.		
Esmeralda			
5	Mala relación con papás / sabía cómo los monstruos atacaban a sus papás / iba mal en la escuela		DESEOS DE SUPERACION, ENFRENTANDO LOS EFECTOS DEL ALCOHOLISMO FAMILIAR EN SI MISMO (2,4,6,8)
6	Trata de seguir adelante / superación.	EFECTOS DE LA VIOLENCIA EN LOS HIJOS (5 Y 7)	
7	Las mismas palabras me las dijeron a mí / se sentía piedra / se sentía fea, sucia, acomplexada/ su mamá la comparaba	DESEO ENFRENTAR/ CONTROLAR LA VIOLENCIA (6 Y 8)	

	y la hacía sentir muy mal / me sentía triste y culpable/ sin ganas de nada.		
8	Que no tomará su papá-mamá / que no nos maltraten		

Anexo 3

GUÍA DE INFORMACIÓN PARA EL MAESTRO DE SECUNDARIA SOBRE LA INFLUENCIA DEL ALCOHOLISMO FAMILIAR EN EL AULA

Elaborada por Carlos Compton García Fuentes

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras

México,D.F. 2002

Contenido

1.- La familia alcohólica y los adolescentes

1.1.- La familia alcohólica no satisface las necesidades de los adolescentes

1.2.- Estructura de las familias alcohólicas.

1.2.1.- La negación.

1.2.2.- Las fronteras

1.2.3.- La consistencia.

1.2.4.- La confianza.

1.3.- La crisis de la adolescencia que ocurre en las familias alcohólicas.

1.3.1.- La codependencia adolescente

1.3.2.- Las fronteras personales

1.3.3.- El desarrollo social.

1.3.4.- El pensamiento crítico.

1.3.5.- El desarrollo de la identidad.

1.3.6.- Los conflictos

2.- Las conductas normales y anormales en los adolescentes

2.1.-La conducta centrada en si misma.

2.2.-Conducta hipocritica

2.3.-Conducta indecisa

2.4.-Conducta argumentativa.

2.5.-Conducta consciente de si misma.

3.- Conductas escolares de los adolescentes hijos de alcohólicos.

3.1.- Características emocionales

3.2.- Características sociales.

3.3.- Papeles que desempeñan en la escuela

- 3.3.1.- El responsable
- 3.3.2.- El irresponsable.
- 3.3.3.- El adaptador
- 3.3.4.- El conciliador.

3.4.- Riesgo que tienen de uso de drogas y alcohol.

4.- Estrategias de intervención en el aula para los adolescentes hijos y familiares de alcohólicos.

- 4.1.- Cómo escucharlos y mantener con ellos una relación cariñosa
- 4.2.- Tipos de resistencia al cambio de este tipo de alumnos.
- 4.3.- La utilización de las fortalezas personales y escolares de estos alumnos para promover su desarrollo.
- 4.4.- Cómo el docente puede reflexionar sobre la influencia del alcoholismo familiar en la formación en el aula.
- 4.5.- Cómo construir en el aula la autoestima en los alumnos miembros de una familia alcohólica.

Referencias

Introducción

Esta pequeña guía es una traducción y adaptación de la monografía *La influencia del alcoholismo familiar en el aula de la escuela secundaria. Cómo identificar y apoyar a los alumnos que viven en un hogar alcohólico.* de Richard R. Powell y colaboradores y publicado por la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias de los Estados Unidos en 1994.¹ El texto ha sido contextualizado según la realidad mexicana pues en los Estados Unidos predomina la familia nuclear, mientras que en nuestro país, la familia extensa ocupa en promedio casi la tercera parte de las familias. Para su aplicación, es muy importante la disposición y la buena voluntad de los maestros de secundaria para apoyar a este tipo de alumnos que pueden encontrar una familia escolar funcional en su secundaria si aprenden a relacionarse correctamente con sus compañeros y maestros. Esta guía debe adaptarla cada maestro según su personalidad, su formación y experiencia docente, y sobre todo según sus antecedentes familiares, pues estos determinan sus actitudes hacia la docencia y el papel del maestro en el aula con relación al alcoholismo en la familia.

¹ Powell, Richard R.; Janice Gabe, Stanley Zehn. *Classrooms under the influence. Reaching Early Adolescents Children of Alcoholics.* Reston,VA.: National Association of Secondary School Principals,1994.-60p. Número de recuperación en la base de datos ERIC(*Educational Resources Information Center*): ED 365 890 .

1.- La familia alcohólica y los adolescentes

1.1.- La familia alcohólica no satisface las necesidades de los adolescentes

La familia constituye la principal fuente de aprendizaje, apoyo y cuidados que tienen los hijos. La familia proporciona a los adolescentes el ambiente de amor, protección y confianza que ellos necesitan para su desarrollo. Las personas que viven en una familia sana satisfacen la mayoría de sus necesidades físicas y emocionales. En una familia alcohólica, el padre o el familiar alcohólico centra sus recursos en su problema de alcoholismo, manteniendo este problema como algo central para la familia. Todos los miembros de la familia se convierten en adictos indirectos, se hacen codependientes, y desarrollan papeles que les ayudan a sobrellevar la tensión familiar provocada por el alcoholismo de uno de sus miembros. Estos papeles pueden permitir la sobrevivencia en el hogar alcohólico, pero fuera de él, por ejemplo en la escuela, le pueden causar problemas a la persona, en este caso al estudiante.

1.2.- Estructura de las familias alcohólicas.

Cada familia es única y proporciona su propia estructura y experiencias a sus miembros. Las familias necesitan esta estructura para funcionar en forma adecuada y así ayudar a sus miembros a desempeñar roles que tengan un significado y un propósito. Esta estructura le proporciona a la familia un contexto para interactuar y asegura además la predicción de la conducta de cada uno de los miembros. Las familias sanas tienen una estructura consistente y las reglas gobiernan las interacciones familiares. Estas reglas funcionan en tanto sean adecuadas según el desarrollo de los miembros de la familia. Conforme la familia cambia y sus miembros crecen y maduran, estas reglas pueden ajustarse para acomodarse a estos cambios.

En las familias alcohólicas, el alcoholismo dicta las reglas y hace que la familia gire en torno de la adicción. Lo que es importante para la vida familiar es el alcoholismo, no las necesidades personales de los miembros de la familia.

Se pueden observar diferencias entre una familia sana y una familia alcohólica en cuatro áreas: La negación, las fronteras, la consistencia y la confianza.

1.2.1.- La negación.

Las personas que viven en una familia alcohólica se protegen a sí mismas negando la realidad. La negación les da esperanza. Muchos padres o familiares alcohólicos perpetúan con frecuencia la negación, con la supuesta buena intención de proteger a sus hijos o familiares.

Puede ser que la madre o los familiares que no son alcohólicos se preocupen por los efectos que el problema del alcoholismo está teniendo en los hijos. Por lo tanto, la negación es una forma en que la madre o los familiares no alcohólicos que viven en esa familia pretenden protegerse a sí mismos y a sus hijos.

En consecuencia, el resultado de este patrón de negación es que los hijos aprenden a *no hablar* de lo que está pasando en el hogar. En última instancia, la negación se convierte en una regla que prohíbe a los miembros de la familia preguntar o debatir lo que está sucediendo.

1.2.2.- Las fronteras.

Los adolescentes, para sentirse seguros, necesitan fronteras familiares predecibles y seguras. Necesitan conocer con certeza quienes son los adultos que se encuentran en la familia, lo que se puede y lo que no se puede esperar de ellos y cuáles son sus responsabilidades. Los adolescentes necesitan tener límites sobre su conducta definidos con claridad y necesitan también saber que cada miembro de la familia es responsable de su propia conducta.

En las familias alcohólicas, las fronteras no son claras y los papeles de los miembros se hacen confusos. Es frecuente que se espere que los hijos asuman responsabilidades adultas.

Por lo general, los adultos que se encuentran bajo la influencia del alcohol, se encuentran incapacitados para tomar con responsabilidad decisiones adultas. Las decisiones que toman son para sus propios intereses, es decir para perpetuar su adicción. Es frecuente que la madre o los familiares no alcohólicos se sientan tan frustrados y solos que llegan a utilizar a sus hijos para desahogarse. Consecuentemente, los hijos se convierten en esposos sustitutos y reciben mensajes mixtos sobre sus responsabilidades. A veces, se espera de ellos que se salgan y se pongan a jugar mientras su papá y mamá se pelean. Puede ser también el caso de que el familiar alcohólico sea el abuelo, un hermano u otro familiar. Si hay un pleito por la manera de beber de un familiar, a los niños se les manda fuera. En otras ocasiones se espera que los hijos se comporten como adultos y escuchen las quejas del familiar no alcohólico. Como resultado, estos hijos cuando llegan a la adolescencia se encuentran confundidos sobre el papel que les toca desempeñar e inseguros sobre sus fronteras personales.

1.2.3.- La consistencia.

Los adolescentes necesitan mensajes claros y consistentes sobre cómo conducirse. De esta manera reciben normas que pueden predecir y se sienten seguros al ver que estas normas las respetan todos los miembros de la familia. Pero en las familias alcohólicas falta la consistencia. Si un día el padre esta sobrio, puede recompensar al niño por su conducta, pero si otro día esta tomado, puede criticarlo o castigarlo por hacer lo mismo. Por ejemplo, si el padre o el familiar alcohólico no esta tomado puede gustarle o pasar por alto el volumen del equipo de sonido, pero si esta alcoholizado puede gritarle y regañar al hijo por el mismo hecho. Este muchacho puede llegar a pensar *que por su culpa* su papá se emborrachó. En este ambiente impredecible, los niños se hacen tímidos, inseguros y temerosos.

1.2.4.- La confianza.

Cuando en una familia alcohólica los niños llegan a la adolescencia, ya han aprendido que los adultos no cumplen sus promesas, pues el padre o familiar sobrio puede prometer algo, por ejemplo darle permiso a uno de sus hijos de que traiga a sus primos para una fiesta, pero luego, cuando está tomado, se le puede olvidar o de plano cambiar de opinión. Los adolescentes que han vivido en este ambiente han aprendido a no confiar en su padre o familiar alcohólico en particular, y en general del resto de los adultos.

1.3.- La crisis de la adolescencia que ocurre en las familias alcohólicas.

Consecuentemente lo que caracteriza al ambiente familiar alcohólico es la negación, la falta de fronteras claras, la conducta inconsistente y las promesas sin cumplir. Durante su niñez, los niños miembros de una familia alcohólica internalizan estos problemas y muestran algunos trastornos en su hogar y en la escuela, como cualquier profesor de primaria lo puede constatar. Pueden ser niños impulsivos y agresivos con sus compañeros o tímidos y aislados, puede serles difícil mantener la atención y no cumplen con sus tareas, entre otros². Sin embargo, es durante la

²Ballinas Morales, Romeo. El entorno familiar alcohólico y su repercusión en la escuela primaria. *Tesis* (Lic. en educación primaria). Ciudad del Carmen, Camp.: Universidad Pedagógica Nacional (Unidad 042), 1994.

adolescencia que el efecto colectivo de estas influencias llega a ser muy claro pues en esta etapa se produce una crisis de desarrollo en las familias alcohólicas. Estas familias son incapaces de apoyar la individualización que el adolescente necesita, forzándolo entonces a lograr esta individualización por sí mismo. Es común que en las familias alcohólicas los adolescentes se sientan incapaces de independizarse del sistema familiar. Debido a la dinámica del sistema alcohólico, se hacen dependientes de la familia y de la adicción, convirtiéndose en adolescentes codependientes.

1.3.1.- La codependencia adolescente

Antes de llegar a la adolescencia, los niños tienen la necesidad fundamental de idealizar a sus padres. Cuando se hacen adolescentes, comienzan a establecer sus propias fronteras mediante la ampliación de su círculo social para así pasar más tiempo con sus amigos y menos con sus padres, mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y abstracto y mediante el desarrollo de una identidad distinta de las de sus padres. Durante la adolescencia, estas tareas de desarrollo producen diversas crisis.

1.3.2.- Las fronteras personales

A los adolescentes les es muy importante su privacidad y su espacio vital ya que tratan de establecer sus fronteras personales con respecto a los demás adultos. Así pues, pretenden resolver su propio conflicto sobre su privacidad decidiendo cuándo no le van a permitir a los miembros de su familia que los abracen y/o que se acerquen mucho, y cuándo no le van a dar información a su familia y que información si desean compartir. También se ponen a platicar demasiado con sus amigos acerca de sus padres.

Para los padres, este proceso es difícil y doloroso. En las familias alcohólicas, el proceso llega a ser muy amenazador, especialmente cuando los padres o familiares codependientes consideran que los hijos deben satisfacer sus necesidades de cuidados y autoestima. Es común que los padres y familiares alcohólicos mantengan relaciones muy enredadas con los niños y en consecuencia sean incapaces de servir como ejemplo de límites adecuados. Son también incapaces de

aprendizaje. *Tesis* (Lic. en educación primaria). Mérida, Yucatan: Universidad Pedagógica Nacional (Unidad 31-A), 1996.

Flores Estrada Biliulfa. Los efectos que causa el alcoholismo de algunos padres sobre el aprovechamiento escolar de sus hijos. *Tesis* (Lic. en educación primaria). Iguala, Gro.: Universidad Pedagógica Nacional, 1993.

aceptar la necesidad que tienen sus hijos de establecer sus propias fronteras personales.

1.3.3.- El desarrollo social.

A los jóvenes adolescentes les interesa mucho que sus compañeros los acepten y cómo relacionarse con ellos fuera de casa. Pasan mas tiempo fuera de casa y están expuestos a sistemas familiares diferentes de los propios. Comienzan a preguntarse a sí mismos, en distintos niveles de reflexión, cómo opera su sistema familiar y puede ser que se rebelen contra él. Las familias alcohólicas son incapaces de tolerar esta rebeldía ya que amenaza el frágil equilibrio familiar y las necesidades de los padres o familiares alcohólicos.

1.3.4.- El pensamiento crítico.

Los adolescentes comienzan a pensar en forma crítica sobre los adultos que existen en su vida. Es durante esta etapa que se hacen muy sensibles a la hipocresía e inconsistencia de los adultos. Comienzan a sentir la necesidad de confrontar la forma en que los adultos se conducen en el mundo y como funcionan su familias.

Cuando los adolescentes en las familias alcohólicas, comienzan a pensar en forma crítica, comienzan a ver sus propias experiencias dentro de la familia en forma distinta. Pretenden cambiar las reglas que les parecen injustas o que no tienen sentido y sienten la necesidad de debatir su situación familiar y sus propios sentimientos confusos. Pero han aprendido el valor de la negación y se sienten obligados a proteger a su familia, incluyendo al padre o familiar alcohólico. Puede que el coraje y la vergüenza contra el padre o familiar alcohólico sean sentimientos muy reales, pero el criticarlo en forma abierta rompe la regla de la negación y predispone al adolescente a los posibles efectos de la violencia cuando el padre o familiar se encuentre alcoholizado.

1.3.5.- El desarrollo de la identidad.

La necesidad de establecer una identidad distinta a la de los padres es vital para los adolescentes. La propia comprensión de los sentimientos es esencial para el desarrollo de esta identidad. Los niños en las familias alcohólicas aprenden a suprimir y negar sus sentimientos, pero cada vez que un niño niega un sentimiento propio, pierde una parte de su identidad, Estos niños ingresan a la adolescencia con un sentido disminuido de quienes son. Los esfuerzos de los adolescentes para establecer una autonomía y una identidad requieren del apoyo de sus familias, pero el desarrollo de la identidad personal amenaza el sistema familiar alcohólico.

1.3.6.- Los conflictos

Cada una de estas tareas de desarrollo, a saber: los límites personales, el desarrollo social, el pensamiento crítico y el desarrollo de la identidad, crean un conflicto en el sistema familiar alcohólico. Los padres y familiares codependientes, quienes dependen emocionalmente de sus hijos, pueden ver su conducta adolescente como un *abandono emocional* y responder en formas que le dificultan al adolescente desarrollar una identidad personal, como puede ser violando su privacidad e interfiriendo con su desarrollo adolescente. El padre o familiar alcohólico castiga los intentos del adolescente de independizarse, que él percibe como rechazo, *retirándole su amor y apoyo*.

Los adolescentes que no tienen el cuidado emocional adecuado por parte de sus padres, tienden a responder en una de dos formas:

Primero, puede que lleguen a ser conscientes de que su adolescencia está creando tensión en la familia y se sientan culpables. Pueden sentirse divididos entre su fuerte deseo de alejarse de su familia y su necesidad de mantener sus lazos familiares. Entonces, lo que hacen es cumplir con las normas familiares para así sosegar su culpa.

En segundo lugar, los adolescentes pueden convertirse en jóvenes rebeldes, llenos de enojo. Es común que sean los chivos expiatorios de la familia y que perciban que para sobrevivir deben desarrollar una vida propia, lejos de su familia. Para manejar este conflicto, estos adolescentes deben ya sea romper completamente con su familia o aumentar su negación sobre la situación familiar, enredándose aún más en el sistema familiar.

Sin importar si los adolescentes que viven con padres o familiares alcohólicos son obedientes o rebeldes, se encuentran incapacitados de escapar al dolor emocional que experimentan en casa, pues carecen de las estrategias y habilidades apropiadas para manejar este dolor.

Los adolescentes pueden manejar este dolor desarrollando conductas compulsivas como comer en exceso, robar, establecer relaciones dependientes o *abusar del alcohol o las drogas*. Estos jóvenes tienen un alto riesgo de desarrollar un amplio rango de problemas emocionales y conductuales como respuesta a la batalla familiar sobre la independencia y separación. Es común que sean estos problemas los que primero atraigan la atención de los maestros y orientadores.

2.- Las conductas normales y anormales en los adolescentes

Es importante que los maestros de secundaria aprendan a distinguir las reacciones adolescentes normales de las de aquéllos que son miembros de una familia alcohólica, pues no todos los estudiantes que muestren algunas conductas provenientes de los distintos papeles que asumen los miembros de una familia alcohólica pertenecen a una familia tal. Por ejemplo, no todos los estudiantes rebeldes, impulsivos y desafiantes lo son por haber adoptado el papel del *irresponsable* en su hogar alcohólico. Es necesario conocer al estudiante en forma personal, reunirse con los padres y observarlo por algún tiempo antes de inferir conclusiones.

2.1.-La conducta centrada en sí mismo.

Es común que los padres y maestros califiquen a algunos adolescentes como *egoístas* pues siempre están interesados sólo en si mismos. Algunas veces este ensimismamiento puede empujar a un adolescente normal a conductas potencialmente autodestructivas como manejar con exceso de velocidad o experimentar con sustancias adictivas. Los adolescentes están tan ensimismados que creen ser indestructibles.

Sin embargo, es común que los adolescentes de las familias alcohólicas se brinquen este periodo normal de conducta egoísta y centrada en sí mismo. Es común que las luchas para salvar al padre o familiar alcohólico, especialmente en el caso del hijo mayor, y de preservar el secreto familiar, le roben a estos adolescentes su infancia y los forcen a asumir papeles y responsabilidades de adulto. La ironía de esta situación es que el maestro puede desacertadamente identificar la conducta normal, centrada en si mismo, del estudiante de secundaria como “anormal” y la anormal conducta “rescatadora” del adolescente que pertenece a una familia alcohólica como “normal. Por ejemplo, los maestros pueden premiar a una alumna que trata de controlar y rescatar a los demás cuando ven que “ayuda” a sus compañeros.

2.2.-Conducta hipócritica

Es normal que los adolescentes sean con frecuencia hipócritas, Por ejemplo, una alumna puede dedicarle mucho tiempo al arreglo de su apariencia al mismo tiempo que desatiende el orden de su cuarto y la realización de su tarea escolar. Es frecuente que los adolescentes demanden una conducta rígida y consistente de sus padres, maestros y compañeros. Sin embargo, esos mismos adolescentes actúan rutinariamente en forma inconsistente. Por ejemplo, un día pueden *odiar* a sus padres y maestros, y otro día sentir que los quieren mucho.

Si el padre de una alumna es alcohólico y ésta ha adoptado el papel del *responsable*, va a manifestar en la escuela una conducta madura, consistente y

predecible y sus maestros la van a elogiar por ser tan responsable. Sin embargo, desconocen que esta alumna se ha visto forzada a establecer ciertas rutinas para sobrevivir en el ambiente de su familia alcohólica.

2.3.-Conducta indecisa

Es normal que los adolescentes pidan decidir por si mismos. Sin embargo, cuando se les concede su deseo se muestran indecisos. Cuando los adolescentes pasan de la escuela primaria a la escuela secundaria se sienten abrumados con tantas posibilidades de elección que no tenían antes: diversas materias, maestros, actividades, normas escolares, etc. En consecuencia, algunas veces exhiben una *parálisis mental* que les impide decidir aún sobre las cosas mas simples.

Por el contrario, un alumno cuyo padre es alcohólico y que ha asumido el papel del responsable, se siente obligado a actuar con decisión pues ha aprendido que así debe hacerlo para sobrevivir en su hogar. Por ejemplo, puede ser que oculte algún moretón que haya recibido por interferir en un pleito entre su papá tomado, su mamá y sus hermanitos. pues debe a toda costa ocultar el secreto familiar.

2.4.-Conducta argumentativa.

Es normal que a los adolescentes les guste discutir con los adultos ya que debido a su nueva capacidad de pensamiento formal, han adquirido una impresionante capacidad de visualizar un mundo mas perfecto que aquel en el que viven. Por consiguiente, les gusta confrontar a sus padres y maestros por no responder a esos ideales de perfección.

Por el contrario, los estudiantes hijos de alcohólicos que asumen el papel del responsable muestran una conducta marcadamente diferente pues debido a que la vida en su hogar esta tan llena de miedo, angustia y tensión, encuentran que la escuela es como un refugio donde pueden sentirse seguros de los pleitos y tensiones de su casa. En consecuencia, estos alumnos van a defender a sus maestros, al subdirector y al director de la crítica de sus compañeros, pues no van a permitir que los demás perturben la paz y el orden que sienten en la escuela (en comparación con su hogar) mediante quejas infantiles contra los maestros. Muchos hijos de alcohólicos les gusta agradar y proteger a sus maestros y estos a su vez los premian con lo que carecen en casa: el tiempo y la atención de un adulto confiable.

2.5.-Conducta consciente de sí misma.

Otro indicador de la conducta adolescente normal es el ensimismamiento. Creen los jóvenes que todo mundo los observa, escrutiniza y juzga sobre como se visten y su apariencia corporal. Los adolescentes gustan de discutir casi de todo y de hablar con claridad sobre las supuestas injusticias cometidas contra ellos. Sin embargo, hacen lo posible por hablar de un tema enfrente de sus compañeros de clase.

Por el contrario, los adolescentes miembros de una familia alcohólica que han asumido el papel del responsable, manifiestan un menor ensimismamiento. Estos jóvenes son mas conscientes de las necesidades de los demás que de las suyas propias ya que para sobrevivir en su hogar se han hecho codependientes, es decir su vida gira en torno a la conducta del familiar alcohólico, no de sus propias necesidades, Se han convertido en expertos en ayudar a otros y componerles la vida. Si no se les ayuda, esta forma de ser puede desgraciadamente acompañarlos durante toda su vida.

3.- Conductas escolares de los adolescentes hijos de alcohólicos.

Los alumnos de secundaria miembros de una familia alcohólica traen a la escuela los papeles que asumen en su familia. Sin embargo, aunque estos papeles les permiten sobrevivir en su hogar, fuera de él les causan numerosos problemas. Estos alumnos pueden comportarse como estudiantes sobreexigidos que no se permiten a sí mismos cometer errores, o pueden manifestarse también como estudiantes rebeldes, incapaces de concentrarse, o también como los payasitos de la clase que buscan atención, o finalmente pueden aislarse del resto del grupo y tratar de pasar desapercibidos por los maestros y sus compañeros. Claudia Black en libro *Nunca me sucederá a mí*,³ habla de estos cuatro papeles: El responsable, el irresponsable, el conciliador y el adaptador.

Algunas veces sus conductas pueden parecer normales y a los maestros les puede ser difícil discriminar entre los estudiantes miembros de una familia alcohólica y otros estudiantes. Lo que es más, algunas de las conductas de estos estudiantes, como es el caso de los alumnos sobreexigidos, es muy probable que sean reforzadas en lugar de ser vistas como disfuncionales. Esta es la razón por la que se necesitan diversas fuentes de información para identificar correctamente a estos estudiantes.

Es necesario que los maestros de secundaria se sensibilicen con los rasgos conductuales y emocionales de los adolescentes miembros de una familia alcohólica, con los papeles que asumen en su hogar y en como ayudarlos en el aula.

³ Black, Claudia. *Nunca me sucederá a mí. Hijos adultos de alcohólicos*. México: Arbol Editorial, 2000.

3.1.- Características emocionales

Estos estudiantes poseen sentimientos mezclados y confusos acerca de su familiar alcohólico. Este familiar en la mayoría de los casos es el padre, pero en el caso de las familias extensas puede ser el abuelo, el tío, un primo o un hermano.⁴ Estos sentimientos consisten en pena y vergüenza, disgusto, compasión, amor, compromiso y lealtad. En un momento dado se puede querer al padre o al familiar y en otro momento se le puede odiar y esto puede conducir a que los adolescentes miembros de una familia alcohólica experimenten un coraje no resuelto que puede expresarse en estallidos de coraje repentinos y no esperados, que ocurren fuera del hogar⁵.

Estos estudiantes piensan que se encuentran solos con su problema y se sienten aislados y desesperados. Ya que viven en un hogar donde el familiar alcohólico, generalmente el padre, rige las fronteras personales (por ejemplo, regañarlos por cosas insignificantes y pasar por alto cosas graves; prometer cosas y no cumplirlas), son incapaces de desarrollar un sentido claro de sí mismos y en consecuencia carecen de un yo fuerte, claro para sí mismos. Tienen también una imagen y una estima propia muy baja así como sentimientos de desamparo y torpeza personal. Se desarrollan con más dependencia hacia sus padres y muestran más agresión social que sus compañeros de hogares donde no hay alcoholismo.

Tienen también como característica la depresión y la angustia. Se sienten también culpables, pues se culpan a sí mismos por el alcoholismo de su familiar. En su hogar se sienten como si nadie los viera, invisibles, y sin amor, no queridos, pues la mayoría de la atención la recibe el familiar alcohólico. La consecuencia es que nadie satisface sus necesidades emocionales, como son ser escuchado, ser tomado en cuenta, ser apapachado, pues el tiempo y la energía de la familia se gasta en los

⁴ Durante el año escolar 2001-2002, en una Escuela Secundaria, el autor de esta guía se encontró con que el 9% de los estudiantes del 2o. grado, turno matutino, tenían a un padre alcohólico y el 5% tenían algún familiar que vivía con ellos con problemas de alcoholismo.

⁵ He encontrado en mi investigación sobre las características del alcoholismo familiar en el estudiante de secundaria que si el familiar alcohólico es el padre en una familia nuclear, el grado de negación es mayor que si el familiar es otra persona en una familia extensa; también, si el familiar es otra persona distinta al padre, los alumnos quieren ayudarlo y piden cómo hacerlo, pero si el familiar es el padre, existe una negación muy grande del problema y los alumnos parecen *desentenderse* del problema y en algunos casos rechazan la ayuda, que en este caso fue la participación en el taller de lectura sobre el alcoholismo y la familia. Toda la literatura se ha abocado al alcoholismo en la familia nuclear, pero en el D.F., el 30% de las familias son extensas (Censo Nacional de Población, 2000) y el vivir en una familia extensa donde un miembro es alcohólico, desarrolla la codependencia en los demás miembros (preocuparse más por el alcohólico y menos por sí mismo) y en menor grado las demás características de los hijos de alcohólicos.

problemas generados por el familiar alcohólico. Esto es mas grave tratándose del padre. Algunos de estos jóvenes llegan a acostumbrarse a tal grado a satisfacer las necesidades de su familiar alcohólico o de algún miembro de la familia que no es alcohólico, por ejemplo la madre, que mas tarde en la vida se convierten en cuidadores compulsivos de los demás, aunque nadie reconozca y satisfaga sus propias necesidades.

3.2.- Características sociales.

Los jóvenes hijos de padres alcohólicos no se desarrollan bien emocional ni socialmente, ya que los cambios extremos en el estado de ánimo de los padres y su impredecibilidad hacen que desconfíen de las figuras de autoridad. Estos alumnos también tienen niveles elevados de angustia y pueden mostrar hiperactividad. Es frecuente su intranquilidad y que les guste siempre estar haciendo algo.

Tienen mucha habilidad para manipular y controlar a los demás y muestran mucha confianza en sí mismos. En algunos hogares alcohólicos se espera que los hijos asuman papeles sustitutos de padres y esposos, tomando sobre sí ciertas responsabilidades para cuidar a los hermanos y para hacer las labores del hogar que no hace el padre alcohólico. Esto pasa en menor grado si en una familia extensa existe un familiar alcohólico. Por lo tanto, algunos jóvenes hijos de padres alcohólicos se comportan como adultos y puede que aparenten mas edad en su conducta en las situaciones sociales propias de los adolescentes.

3.3.- Papeles que desempeñan en la escuela

Se han propuesto cuatro papeles que asumen los hijos en una familia alcohólica. Esta clasificación es una herramienta útil para discutir sus rasgos conductuales y para identificarlos en el aula.

3.3.1.- El responsable

A.- HISTORIA DE UN CASO

Ana Alicia tiene 13 años, va en 2o. de secundaria y es la mayor de sus 3 hermanos. Vive en una familia nuclear. Su papá es emborracha todos los fines de semana: empieza a tomar el viernes en la tarde y sigue tomando hasta el domingo. Ana Alicia ya sabe que es casi seguro que sus papas se van pelear los fines de semana. Ya sabe también que algunas veces, como resultado de estos pleitos, su papá le va a pegar a su mamá. Su mamá se siente desamparada y abatida. Como

ya sabe cuando su papá va estar borracho y cuando va a haber pleitos, nunca trae a sus amigas a su casa los fines de semana. Su papá nunca la deja que se vaya a quedar a la casa de sus primas. La mayor parte de la violencia de su papá va dirigida contra su mamá, pero algunas veces le pega por no terminar a tiempo todas las labores de la casa que le tocan.

Así es que Ana Alicia se ha convertido en la *mamá* de la casa. La mamá de Ana Alicia trabaja fuera y le encarga a su hija que cuide a sus hermanitos, que este al pendiente mientras juegan, que vigile que hagan la tarea, que haga la comida y que se encargue del aseo de la casa. Si alguno de sus hermanitos se enferma, Ana Alicia falta a la escuela para cuidarlo. Si Ana Alicia puede hacer que sus hermanitos se comporten y no estén peleando los fines de semana (que es cuando sus papas están) y puede mantener limpia y en orden la casa, entonces su papá pelea menos y daña menos a su mamá. ANA ALICIA SIENTE QUE LA SOBREVIVENCIA DE SU CASA DEPENDE DE ELLA.

Ya en la escuela, Ana Alicia se comporta como alumna modelo. Siempre esta en el cuadro de honor y en la primaria siempre la elegían para la escolta. También, siempre la eligen para jefa de grupo. Le importa mucho mantener calificaciones de 9 y 10, aunque tenga que trabajar de más. Todos sus maestros la aprecian y la consideran una excelente estudiante. Le gusta cooperar en la clase, no causa problemas y participa en muchas actividades escolares.

El maestro de matemáticas dice que si Ana Alicia no entiende algo, se esfuerza para tratar de entenderlo por sí misma, en lugar de pedir ayuda. Todos sus maestros están de acuerdo en que tiene mayor confianza en sí misma que otros estudiantes que tienen menos motivación. Dicen también que es perfeccionista y que nunca esta satisfecha con su propio trabajo, pues se centra en los pequeños errores en lugar de fijarse en lo que hizo bien.

B.- CARACTERÍSTICAS E INTERVENCIÓN EN EL AULA

a.- Características:

Se le conoce también como el *héroe familiar*. Con frecuencia es el hijo mayor. Sus éxitos en la escuela y en algún deporte o actividad artística le traen reconocimiento a la familia. Es muy autocrítico y tiene una baja autoestima. Por lo general es un alumno solitario que se siente deficiente.

Asimismo, trata de responsabilizarse por toda la familia, desarrolla habilidades para manejar la casa y se comporta con madurez. Se puede confiar en él. Su forma de ser proporciona estructura a la familia y le da también consistencia.

Finalmente, trata de cuidar a los otros a costa de sus propias necesidades. Manipula y controla la conducta de los miembros de la familia. Tiene dificultad para mostrar espontaneidad y dependencia normal.

b.- Conductas en el aula:

Se manifiesta sobreexigido, perfeccionista, como un adulto pequeño, es ultraresponsable, competente en las actividades escolares pero torpe socialmente.

c.- Sus sentimientos subyacentes:

Se siente deficiente, culpable, bajo presión, angustiado, herido.

d.- Dinámica familiar:

-Su meta: Pretende obtener control y poder mediante sus logros positivos

-Pago que recibe la familia: Estima familiar.

-Respuesta de los padres y maestros: orgullo y satisfacción.

e.- Conductas que el docente debe evitar en el aula:

-Permitir que este tipo de estudiante monopolice las intervenciones en clase.

-Permitir que continúe validando su propio valor sólo mediante sus logros.

f.- Intervenciones en el aula.

-Apoyarlo para que sea un adolescente y no un adulto pequeño.

-Apoyarlo para que interactúe socialmente con sus compañeros.

-Hacerle saber que es aceptable que algunas veces cometa errores.

- Promover en él aquellos valores propios que no dependan de los logros externos.

3.3.2.- El irresponsable.

A.- HISTORIA DE UN CASO

Filiberto está en tercero de secundaria. y tiene 16 años pues repitió primero por reprobar 5 materias. Tiene un hermano mayor que tiene 19 años y ya está trabajando y dos hermanas y un hermano que están en la primaria. Su papá toma mucho y a veces por tomar no va a trabajar. Algunas veces, cuando Filiberto

regresa en la tarde a su casa, su papá ya esta bien tomado pues empezó a tomar desde la mañana. Antes, sus papás se peleaban casi todas las noches y una vez su papá quería incendiar la casa. El tenía mucho miedo. Otra vez su papá estaba muy borracho tomando en la calle cuando el pasó con sus primos. En esa ocasión le dio mucha vergüenza.

Filiberto ha observado a su papá y se ha identificado con él. Ha aprendido de su papá que si causa problemas, no se responsabiliza de sus actos y molesta a los demás, las personas se van a fijar en él. Desgraciadamente, la clase de atención que busca es parecida a la atención que su papá recibe cuando toma en exceso.

Le contó al maestro de Química que ya quiere salirse de la escuela. Falta muy seguido a clases. Se junta con otros alumnos que les gusta desafiar a las autoridades escolares y burlarse de los aplicados. Los jóvenes con quienes se junta ya fuman, les gusta tomar y *probar* drogas. Filiberto ya invita a los demás a fumar y tomar.

Su conducta en el aula es muy impulsiva e impredecible pues sus enojos y desafíos pueden ocurrir sin provocación alguna. Tres de sus maestros no lo quieren en su clase, por los problemas de disciplina que causa. Uno de sus maestros dice que Filiberto no es tanto un estudiante problemático sino un *perdedor*.

B.- CARACTERÍSTICAS E INTERVENCIÓN EN EL AULA

a.- Características:

Se le conoce también como el *chivo expiatorio*. Es con frecuencia el segundo hijo o el hijo de enmedio. Actúa impulsivamente para distraer la atención que la familia centra en el alcohólico. Se muestra desafiante, enojado, herido, culpable, solo. Tiene con frecuencia conductas delictivas y utiliza drogas. Manipula también a los otros para satisfacer sus propias necesidades. Se muestra demandante y dependiente. Tiene un autocontrol bajo, una baja tolerancia a la frustración, una baja autoestima y problemas de rendimiento escolar. Expresa su enojo y hace surgir el enojo en los demás.

b.- Conductas en el aula:

- Se muestra desafiante y hostil.
- Busca aliarse con otros.
- Le gusta desquitarse.
- Le gusta culpar a los otros.
- Tiene conflictos con la autoridad.

- Se muestra egoísta.
- Tiene problemas de disciplina.

c.- Sentimientos subyacentes:

Sentirse herido, rechazado, aislado.

d.- Dinámica familiar:

- Su meta consiste en obtener poder y en desquitarse.
- Ganancia familiar: La atención familiar se centra en él y así se evita el enfrentar los temas de interés para la familia.
- Los padres y los adultos responden con enojo, control y deseo de desquitarse.

e.-Conductas que el docente debe evitar:

- Desquitarse con el alumno por su mala conducta.
- Establecer con él una lucha de poder.
- Tomar en forma personal la conducta del alumno.
- Permitir que el alumno se queje y/o se alíe con los demás.

f.- Intervenciones en el aula:

- Darle elecciones al alumno en lugar de ordenarle.
- Manifestarle las posibles consecuencias de su conducta.
- Exhortarlo a que participe en actividades extracurriculares, teniendo en cuenta esa participación.
- Responderle en forma justa y no con enojo.
- Cuando se comporte en forma prosocial (respeto a la autoridad y a las normas escolares), destacar y elogiar en él esta conducta.
- Apoyarlo para que asuma responsabilidades
- Construir con él una relación interpersonal en la que exista la empatía.

3.3.3.- El adaptador

A.- HISTORIA DE UN CASO

Lorena va en tercero de secundaria. Vive con sus papás, sus dos hermanos y sus abuelitos. Su papá toma mucho. Su hermano mayor va en tercero de prepa y asume el papel familiar de *responsable*. Su hermana mas joven va en 6o. de primaria y se

ha convertido en el centro de atención negativa en la familia pues siempre causa problemas en su casa o en la escuela.

Al parecer, Lorena no encuentra un papel que desempeñar en su hogar pues su hermano mayor ya asumió el del *responsable* y su hermana menor siempre está causando problemas. Lorena se siente aislada y pasa mucho tiempo sola en su casa. Cuando sus papas pelean por el problema de la bebida de su papa o cuando su hermana se mete en problemas, Lorena no se mete para nada. Hace todo lo posible para evitar pleitos y dificultades pues piensa que si hace cualquier cosita para causar problemas o tensión, su familia puede verse afectada y desestabilizarse, como lo ha hecho ya varias veces antes, y ella depende de su familia para poder vivir. Lorena ve cualquier forma de conflicto como una amenaza a la estabilidad familiar. En consecuencia, ha aprendido a ajustarse en silencio a toda situación. Es común que se sienta sola, con miedo, que no le importa a nadie.

El promedio de Lorena en la escuela oscila entre siete y ocho. En el recreo se junta con varias de sus amigas para comprar algún alimento o andar en el patio pero platica poco, como que trata de pasar desapercibida.

Cuando Lorena entra a la clase, se va derecho a su lugar. Siempre hace su tarea y siempre cumple con las reglas de disciplina que establecen los maestros. Durante las clases nunca levanta la mano, o da la respuesta. Cuando algún maestro le pide que de la respuesta, es común que responda *no se* o que no responda. Los maestros y compañeros de Lorena no consideran que ella cause problemas y apenas se dan cuenta de ella pues casi siempre pasa desapercibida. La maestra de inglés la describe así:

Lorena es callada y obediente y nunca me da problemas. No es muy aplicada pero tampoco reprueba materias. Es una alumna normal pero creo que mas callada. Algunas veces me sorprende pues en sus exámenes sale bastante bien aunque en la clase no sabe responder. Una vez la deje encargada como jefa de grupo mientras salía tantito. Cuando regresé, Lorena estaba afuera de la clase y había mucho desorden adentro. Me dijo que la disculpara pero que no podía ser jefa de grupo.

B.- CARACTERÍSTICAS E INTERVENCIÓN EN EL AULA

a.-Características:

Se le conoce también como el *hijo perdido*. En general, se mantiene alejado en la familia, tanto física como emocionalmente. Actúa sin sentir o pensar. Es con frecuencia el hijo de enmedio o el tercer hijo. Trata de pedir lo menos posible para así no añadir tensión a los problemas familiares. Su conducta muestra ser muy independiente. Se siente solitario y herido. Tiene una vida de fantasía muy amplia. Trata de actuar con flexibilidad y adaptarse a los otros a costa de sus propias necesidades. Tiene una autoestima pobre.

b.- Conductas en el aula.

Rendimiento escolar medio y bajo. Alejado y aislado de los demás. Creativo. Algunas veces sus compañeros lo rechazan. No habla.

c.- Sentimientos.

Herido, soledad, desconfianza, enojo.

d.- Dinámica familiar.

Su meta consiste en aparecer deficiente (no esperen nada de mí). La ganancia familiar consiste en que no causa problemas. Los padres y los adultos responden ignorándole y pasándole por alto.

e.- Lo que el docente debe evitar:

- No llamarle la atención porque siempre está quieto y callado.
- Responder por él o permitir que otros alumnos lo hagan.
- Criticarle.
- Esperar o anticipar de él un alto desempeño.

f.- Intervenciones en el aula:

- Llamarle por su nombre.
- Hacer contacto con él en forma personal.
- Señalarle sus fortalezas, creatividad y talento.
- Animarle a hablar de sus intereses personales.
- Ayudarle a que construya una relación positiva con al menos otro estudiante en el aula.
- Apoyarle para que participe en grupos pequeños.

3.3.4.- El conciliador.

A.- HISTORIA DE UN CASO

Víctor Manuel tiene 12 años y va en 1o. de secundaria. Tiene 3 hermanos y es el más chico. Su papá es alcohólico y hace poco lo hospitalizaron por su enfermedad. Dejó de beber por un tiempo pero ahora sigue bebiendo. Son comunes los pleitos entre sus papas. Cuando hay un pleito en la familia, Víctor Manuel tiene miedo de esta tensión familiar. Sin embargo, ha aprendido que puede liberarse de su miedo y que puede disminuir la tensión familiar al decir o hacer algo chistoso. Víctor Manuel se ha convertido en una herramienta funcional de la familia pues se espera de él

que disminuya la tensión familiar al manipular y controlar a los otros con su conducta chistosa e ingeniosa. Víctor Manuel nunca deja su papel de chistoso o de *mascota* en su casa pues para él la demasiada seriedad familiar significa una posible recaída en la tensión familiar de antes.

Víctor Manuel *también* ha desarrollado una especial sensibilidad para percibir los estados de ánimo de los demás, especialmente de sus padres y hermanos. Después de que su papá toma y le grita y empuja a su mamá, Víctor Manuel la consuela y apoya a sus hermanos que están asustados unos y enojados otros. Sabe escuchar y le gusta hacer sentir mejor a los demás, aún a costa de sus propias necesidades (¿quién le escucha y le apoya?). Ha descubierto también que otra manera de reducir la tensión familiar y su propio dolor es ocupándose de los demás, haciendo que la atención no se dirija a él y su propio sufrimiento sino a los demás. Sus amigos siempre lo buscan por un consejo, pues parece que él no tiene problemas. Víctor Manuel ha pasado su infancia tratando de resolver los problemas de sus hermanos y por supuesto de sus papás. Entonces, además de hacerse el chistoso, ha tratado de consolar y apoyar a los demás. Ambas cosas las ha hecho para que la atención se dirija hacia él, algunos veces como *payasito*, y otras veces hacia sus padres y hermanos como consolador. Con ambas conductas evita manifestar sus dolorosos sentimientos internos, llenos de miedo y angustia.

Víctor Manuel transfiere estos sentimientos y conductas a la escuela y en la clase se convierte en el payasito del salón. Todo lo hace chistoso y siempre anda buscando oportunidades para hacer bromas. Cuando no tiene nada que hacer, les hace bromas pesadas a sus compañeros. Cada vez que el maestro le pregunta, contesta en forma graciosa y como riéndose. Tiene miedo de ser un muchacho “demasiado serio” pues piensa que la seriedad conduce a la tensión y a los pleitos.

El papel de Víctor Manuel depende de lo chistoso que pueda ser y por lo tanto, para su edad, es inmaduro socialmente. Víctor Manuel se muestra hiperactivo en el aula, le cuesta mucho trabajo estar quieto, y esto influye en su conducta indisciplinada. Detrás de la conducta *chistosa* de Víctor Manuel se encuentra mucha angustia y miedo de ser rechazado. Estos sentimientos son los precursores de un posible abuso en el futuro del alcohol y las drogas.

B.- CARACTERÍSTICAS E INTERVENCIÓN EN EL AULA:

Por lo general es el hijo más joven. Proporciona a los demás miembros de la familia risa y alegría mediante su comicidad. Distrae la atención en el padre alcohólico. Es hiperactivo y se muestra inseguro, atemorizado, solitario. Se muestra sensible y monitorea los estados de ánimo de los otros. Muestra competencia social. Le gusta agradar, escuchar y confortar a las personas, especialmente a sus familiares. Tiene una baja autoestima.

a.- Conductas en el aula:

- Se hace el chistoso
- Se hace el payaso en la clase.
- Distrae a los demás.
- Busca atención.
- Hiperactivo.

b.- Sentimientos:

- Temor, inseguridad, sentirse herido, no comprendido, deprimido.

c.- Dinámica familiar:

- Su meta consiste en recibir atención.
- La ganancia que la familia recibe es un descanso de la tensión familiar mediante la comicidad.
- Los padres y los adultos responden con una reacción de molestia.
- También controla la tensión familiar y su dolor tratando de consolar a los demás.

d.- Conductas que el docente debe evitar.

- Corregirle y llamarle la atención a cada rato.
- Reírse de lo que hace.
- Pasar por alto sus sentimientos.

e.- Intervenciones en el aula:

- En el aula, colocarlo donde no reciba atención.
- Darle responsabilidad.
- Reforzarle cuando no busca atención.
- Ayudarle para que exprese su humor en forma adecuada
- Reforzar en él la conducta responsable.
- Hacer contacto visual con él en forma consistente.
- Confiar en él.

3.4.- Riesgo que tienen de uso de drogas y alcohol.

El uso de alcohol por parte de familiares, especialmente los padres, es uno de los factores mas importantes en el temprano uso de alcohol y otras sustancias

adictivas por parte de los adolescentes, y también en patrones subsecuentes de abuso de sustancias. Asimismo, los padres y familiares alcohólicos de los alumnos padecen también de complicaciones psicológicas debidas a su alcoholismo y esto exagera aún más el desajuste emocional de estos adolescentes.

Según estadísticas en una Secundaria del Distrito Federal (año escolar 2001-2002), casi un 9% de los alumnos tienen un padre alcohólico y un 5% tiene un familiar alcohólico viviendo con ellos. Según datos del año escolar 2002-2003 en la misma secundaria, casi un 23% de los alumnos del segundo grado, turno matutino, tienen o *tuvieron* un padre alcohólico. Algunos de estos estudiantes tienen una alta probabilidad de usar sustancias adictivas durante la adolescencia, como es el caso del estudiante que asume el papel del *irresponsable*. Pero también otros estudiantes miembros de una familia alcohólica comenzarán su carrera alcohólica más tarde en la vida. Es raro que los adolescentes que usan sustancias adictivas pidan ayuda para detener el uso de la droga o para parar de beber. Los estudiantes hijos y familiares de alcohólicos son todavía *mas renuentes* para pedir ayuda pues han aprendido a no confiar en los adultos y a sentirse excesivamente autosuficientes.

Si los docentes observan señales de alarma en sus alumnos con relación al abuso de sustancias adictivas, como por ejemplo una súbita baja en las calificaciones o un cambio en el grupo de amigos, deben hablar con el alumno en forma directa e investigar si alguno de sus padres o familiares tiene problemas por su manera de beber. Los maestros que intervienen pueden interrumpir el ciclo de uso de sustancias adictivas en un alumno, incluyendo el alcohol, y ayudarlo a que deje de abusar de ellas.

4.- Estrategias de intervención en el aula para los adolescentes hijos y familiares de alcohólicos.

Los alumnos con un padre alcohólico y en menor grado aquéllos con algún otro familiar, como el hermano o el tío, se protegen a sí mismos, mediante el uso de gruesos escudos de protección, de su confusa e incierta vida en el hogar. Dos de estos escudos son el *no sentir* y el *no confiar*. Ya en la escuela, estos jóvenes no dejan a un lado estos escudos que les protegen en su casa y continúan defendiéndose aún de las personas y las situaciones en las que pudieran confiar sin temor. Por lo tanto, Los maestros pueden y deben ayudarles a bajar sus escudos, aunque sea por un corto tiempo, para que así puedan aprender como interactuar en forma efectiva y adecuada con sus compañeros y demás maestros. Esto debe hacerse con toda paciencia por parte de los maestros.

4.1.- Cómo escucharles y mantener con ellos una relación cariñosa

Una vez que el maestro sabe que un alumno es hijo de un padre alcohólico⁶, debe tratar de construir una relación de confianza y buena comunicación con él. Para esto, puede decirle que sabe como se siente por vivir en un hogar así. Esta relación le va a ayudar al alumno a adaptarse mejor a las situaciones sociales y escolares en el aula, por ejemplo, las relaciones con los demás y el trabajo en clase.

El alumno que tiene el problema de vivir en una familia alcohólica y que comparte sus sentimientos y preocupaciones con ciertos maestros de confianza, va a desarrollar sin lugar a dudas relaciones de confianza con ellos. Este tipo de alumno tiende a no confiar en los demás y menos a establecer una relación íntima con alguien. Entre las razones para esta desconfianza se encuentran la pena y vergüenza que da el hablar de estos problemas, las constantes promesas incumplidas por parte del padre (dice unas cosas cuando está tomado y otras cuando está sobrio) y el ambiente de negación del problema del alcohol en la familia (cuando el alumno siente que sí hay un problema). Por lo tanto, los maestros deben recordar la delicada naturaleza de esta confianza que se está construyendo con el alumno y salvaguardarla lo más posible. Deben también recordar que tarda tiempo el hacer que el alumno confíe en ellos.

Los maestros deben también mostrarle mucha paciencia y comprensión. El alumno que trata de hacerse siempre el chistoso en la clase, o el indisciplinado que reprueba materias, están expresando las conductas y habilidades sociales que han aprendido en casa y están manteniendo sus escudos en la escuela para protegerse a sí mismos del rechazo, del aislamiento y del miedo que han internalizado en su hogar. Pero ser paciente no quiere decir dejarle hacer lo que quiera. Por el contrario, algunas veces va a ser necesario sacarlo de la clase para platicar con él sobre como su indisciplina perjudica el ambiente del aula.

Para trabajar con ellos, existen algunas reglas que pueden aplicarse durante las clases y también al platicar personalmente.

4.1.1.- EVITA DESQUITARTE

Cuando este alumno no se comporte en el aula, debes de ponerle límites sin castigarlo ásperamente.

⁶ O hijo de una madre alcohólica o de ambos y en menor grado familiar de un alcohólico *que viva con él*. El daño mayor lo causa el padre alcohólico a los hijos, pero también hay daño por codependencia del familiar alcohólico del estudiante, como puede ser un hermano, un tío, el abuelo, etc.

Los hijos de alcohólicos están acostumbrados a recibir gritos, regaños e inclusive golpes de un padre alcoholizado. Si lo tratas con dureza, va a levantar otra vez sus escudos de defensa, decidido a que nada ni nadie lo vuelva a lastimar.

4.1.2.- DEFINE LAS REGLAS Y LOS PAPELES.

Es muy importante que los maestros les especifiquen con claridad a sus alumnos las reglas de conducta en el aula. Si un estudiante miembro de una familia alcohólica se sale de esos límites, se lo tienes que hacer saber en el acto. No hagas excepciones. Aplica tus reglas con firmeza y justicia. Si eres inconsistente con tus reglas o tienes excepciones con algunos alumnos, es probable que los estudiantes que provienen de una familia alcohólica desconfíen todavía más de ti y de los demás maestros.

4.1.3.- SE FLEXIBLE

Debes recordar que no puedes predecir con seguridad la conducta impulsiva de algunos estudiantes miembros de una familia alcohólica. Se flexible y mantén la calma cuando éstos actúen impulsivamente en el aula (Es el caso del alumno que se hace el payaso siempre o del alumno indisciplinado y rebelde. Este último requiere de mucha paciencia).

4.1.4.- DILES LO QUE SIENTES

Debes decirle a tus alumnos que vienen de una familia alcohólica como ves su conducta en el aula. Esta conducta puede ser de aislamiento y desconfianza o de desafío y beligerancia. Esta actitud les permite que sepan que tu también tienes sentimientos y que puedes compartirlos abierta y honestamente pues te importas a ti mismo y te importan tus alumnos.

4.1.5.- TRATA DE ENTENDERLOS.

Estos estudiantes se sienten angustiados y confundidos. Parece que solo van a la escuela para desesperarte y echar a perder la clase. Pero no es así. Solo tratan de protegerse a si mismos, aunque lo hagan en formas sociales y emocionales no adaptativas. El tratar de entenderlos puede ayudar a construir con ellos una relación de confianza y eliminar los problemas en el aula.

4.1.6.- PREGÚNTALES COMO SE SIENTEN

Por la vida que han llevado, a estos jóvenes les es difícil expresar sus sentimientos como el resto de sus compañeros que no han tenido sus problemas. Hay que recordar que una de las reglas en la familia alcohólica, especialmente para los hijos, es el *no sentir*. Así se protegen del dolor y del miedo. Es el caso del alumno que asume el papel del *responsable*, ya que se ha convertido en un cuidador compulsivo de los demás y está más interesado en ayudar a los demás que en atender sus propias necesidades. Consecuentemente, aún las preguntas más sencillas sobre sus sentimientos les son difíciles de contestar. Para construir una relación de confianza con ellos, debes considerar con cuidado lo que te dicen pues les es muy difícil expresar sus sentimientos. De esta manera podrás construir paulatinamente una relación de confianza.

4.1.7.-AYUDALOS PARA QUE SE PONGAN LIMITES A SI MISMOS.

En su hogar, estos estudiantes no son capaces de desarrollar un sentido y un concepto claro de sí mismos y por lo tanto de desarrollar límites de conducta propios y personales. Sus límites provienen del familiar alcohólico (por lo general el padre), que actúa en forma impulsiva, impredecible e inconsistente. Ya en el aula, estos alumnos actúan en forma impulsiva ya sea interrumpiendo o molestando a los demás o perturbando la disciplina de la clase. Lo hacen porque son incapaces de ponerse límites a sí mismos. Si quieres ayudarlos, explícales el concepto de *Límite* y hazlos responsables para que por sí mismos establezcan sus límites de conducta en el aula y cómo y cuando traspasar o no traspasar esos límites.

4.1.8.- MANTEN FIRME Y PREDECIBLE LA ESTRUCTURA DE LAS REGLAS EN EL AULA.

El padre alcohólico (u otro familiar) determina en forma arbitraria la estructura familiar y social. Esta estructura se convierte en un ambiente impredecible para el alumno. Como respuesta, el joven se impone a sí mismo en forma rígida diversas limitaciones. La alteración de esta estructura le causa angustia y miedo. Lo que hace entonces es imponer su propia estructura en los demás y por eso manipula y controla a sus compañeros, al novio o a la novia y a los grupos, ya sea pequeños grupos de trabajo o la totalidad del salón.

El mantener una estructura de reglas de conducta en el aula clara y consistente le ayuda a este alumno a aprender el valor de esta estructura y a vencer sus conductas manipulativas. Los frecuentes cambios en las reglas y las expectativas inconsistentes en el aula le pueden angustiar más a éste alumno. Lo que hace entonces es responder en forma negativa a estos cambios en la estructura del aula y tratar, aunque sea por un lapso breve, de ejercer su propio control sobre la clase.

Sin una estructura firme de reglas, al alumno se le abandona para que imponga su propia estructura y el resultado puede ser el caos y la confusión.

4.1.9.- DATE CUENTA DE LA CONDUCTA DISFUNCIONAL DEL ALUMNO QUE VIVE EN UNA FAMILIA ALCOHÓLICA.

Ya que has identificado a estos alumnos, es más fácil que reconozcas como se comportan. Pero lo más importante es que sepas como pararlos (detener sus conductas en el aula y hacerlo en forma eficaz). Para esto, debes reconocer las conductas disfuncionales y saber como interrumpirlas.

Por lo general, las respuestas de castigo y represión para la indisciplina en el aula son contraproducentes y pueden convertirse en señales de alarma para estos alumnos que les avisan la proximidad inminente de una batalla en el salón de clases, por lo que para protegerse alzan sus escudos de defensa. En lugar de esto, debes tratar de hablar en forma *personal* con el alumno, ya sea por su indisciplina o porque se aísla demasiado de los demás, o por cualquier otro problema de conducta. Esta acción te va a permitir decirle al alumno lo que *tú estas sintiendo* por su comportamiento y cómo lo ves en la clase, ayudarlo a que te diga *cómo se siente* y a hablar en forma privada sobre sus conductas inadecuadas.

4.1.10.- MUÉSTRALES CON SINCERIDAD INTERÉS POR SUS NECESIDADES.

En estos momentos ya tienes suficiente con la indisciplina de otros estudiantes y te es difícil mostrar interés en las necesidades de los alumnos cuyo padre u otro familiar es alcohólico. Estas necesidades surgen a partir de los papeles que se ven obligados a asumir en su hogar: Parece que estos alumnos no se dan cuenta de sus propias necesidades, pero si las tienen. Estas necesidades son:

- Construir su autoestima.
- Desarrollar una imagen propia saludable.
- Ser queridos.
- Sentirse importantes.

¿Cómo les puedes hacer ver que sinceramente te interesas en ellos y satisfacer sus necesidades? Diles que te importan y que sabes que tienen ciertas necesidades especiales y que te gustaría tratar de satisfacerlas. De esta manera podrás construir con ellos una relación de confianza.

4.1.11.- EVITA QUE SE PONGAN MAS ANGUSTIADOS

Estos alumnos ya tienen mucha angustia y debes evitar ponerlos en situaciones que los angustien más. Así es que no aconsejable que a un alumno aislado y solitario lo pases al frente de la clase o le encargues actividades de coordinador en el aula. También, si aislas mucho tiempo al payasito de la clase, esto va a aumentar su miedo de estar solo. Claro que debes cambiar estas conductas, pero estos cambios deben ser lentos y graduales, con la cooperación del alumno y bajo la protección del maestro y no a fuerzas. Así es que debes de tomar en cuenta sus sentimientos y trabajar con ellos para que cambien sin aumentarles su nivel de ansiedad.

4.1.12.- EVITA REGAÑARLOS EN FRENTE DE TODOS

Si los regañas y les llamas la atención ásperamente delante de todos, lo único que vas a lograr es que empleen sus escudos de defensa para desviar tus ataques verbales. En una confrontación personal con un alumno miembro de una familia alcohólica, delante de los demás estudiantes, el maestro pierde la serenidad, pierde tiempo de clase y pierde el respeto de los otros alumnos.

Antes de llamarle la atención en público, es mejor que lo saques de la clase y después platicues con él en el pasillo o en otro espacio de la escuela y así con más calma te puedas comunicar con él en forma más abierta. Estas pláticas personales le hacen saber al alumno que le importa al maestro. Entonces es más probable que el alumno trate de cooperar con él en el aula.

4.1.13.- DALES UNA IMAGEN POSITIVA DE SÍ MISMOS

Estos alumnos tienen una autoimagen pobre y tienden a tener una auto estima baja. Tu reto más grande es ayudarlos a verse a sí mismos como personas valiosas y dignas.

Es común que se vean a sí mismos como un fracaso, aunque les vaya bien y tengan éxito. Si quieres ayudarlos a construir una autoimagen positiva, reconoce y elogia su trabajo escolar cuando lo hagan bien y cuando participen oralmente en la clase. Es importante que recuerdes que necesitan sentir que son personas valiosas.

4.1.14.- ESCÚCHALOS CON EMPATIA.

Las horas de clase pasan muy rápido, hay poco tiempo y tienes muchos estudiantes que atender. Pero date cuenta que si empleas algunos ratitos durante tu horario en la escuela para escuchar a estos alumnos que tienen tantas necesidades, muy

pronto vas a construir una relación de confianza con ellos y consecuentemente alterar sus inapropiadas conductas en el aula.

A ti te gusta escuchar a la gente y tratas de hacerlo con empatía, pero estos alumnos necesitan un ambiente de confianza para abrirse y compartirte sus necesidades y sus sentimientos. Quieren platicar contigo y si les das un poco de tu tiempo vas a ver que pronto construirás una relación de confianza con ellos.

4.1.15.- ALIENTA A LOS TÍMIDOS PARA QUE HABLEN DE SI MISMOS.

Algunos estudiantes miembros de una familia alcohólica, como es el caso de los que asumen el papel del *adaptador*, raramente hablan en la escuela. y son tímidos y retraídos. Ya que se ven a si mismos como carentes de importancia, evitan hablar sobre ellos. Es recomendable que a estos estudiantes les hagas una pregunta de vez en cuando que tenga una respuesta sencilla, por ejemplo: ¿Cómo estas? o ¿Cómo te sientes? Estos alumnos son muy hábiles para centrar la atención lejos de si mismos pero si los escuchas con atención y empatía te darás cuenta de sus respuestas distractoras y así podrás centrar la atención en ellos.

4.1.16.- NEUTRALIZA SU HOSTILIDAD MOSTRÁNDOLES INTERÉS Y ESCUCHÁNDOLOS.

El enojo y la hostilidad reprimidos son rasgos que estos alumnos pueden expresar de diversas formas en el aula. Puedes hacer varias cosas para neutralizar este enojo:

- Construye una relación de confianza con ellos antes de abordar temas personales delicados.
- Cuando hables con ellos, evita pausas largas de silencio pues esto les puede causar tensión y angustia.
- Comparte tus sentimientos personales con ellos, dentro de los límites aceptables.
- No esperes que te digan mas que lo que puedan decirte sin sentirse incómodos. Pregúntales más solo cuando se sientan cómodos hablando contigo.
- NUNCA le digas a algún familiar del alumno o a otro maestro lo que él te haya confiado.

4.2.- Tipos de resistencia al cambio en este tipo de alumnos.

Los alumnos adolescentes miembros de una familia alcohólica (por lo general es el padre) tienen problemas de disciplina y rendimiento en el aula. Es común que no se den cuenta de lo que hacen y como su conducta afecta a sus compañeros. En cada

hora de clase, los maestros de secundaria tienen que tomar muchas decisiones frente a sus grupos, llenos de 40 y 50 estudiantes diferentes. Aún así, deben de ayudar a estos alumnos a interactuar con eficiencia en el aula y alcanzar todo su potencial.

Existen cuatro tipos de resistencia que estos alumnos pueden emplear para impedir que puedas ayudarlos en la escuela:

4.2.1.- LA AUTOSUFICIENCIA.

Estos alumnos están acostumbrados a cuidarse a si mismos y muchos se sienten orgullosos de no pedir ayuda y no acercarse a los demás. La autosuficiencia es una habilidad que han adquirido en su hogar para sobrevivir. Esta autosuficiencia e independencia hace que algunos se resistan a aceptar la ayuda que les brindas. No se dan cuenta que deben aprender a aceptar la ayuda y el apoyo de los demás.

4.2.2.- FALTA DE COMPRENSIÓN.

En el ambiente de un hogar alcohólico existe muy poco cuidado y cariño entre sus miembros. Cuando tratas de escuchar e interesarte en un alumno miembro de un hogar así, puede que este joven no entienda que pretendes al escucharlo e interesarte en él. Será preciso que intentes escucharlo e interesarte en él por varios meses antes de que pueda responderte en forma positiva y reconocer que tratas, como maestro, de apoyarle.

4.2.3.- FALTA DE MOTIVACIÓN

Algunos estudiantes pueden tener un autoconcepto tan bajo y sentirse tan completamente derrotados y controlados en su hogar que carecen de cualquier clase de motivación en la escuela. Se ven a si mismos como no queridos y sin valor. Debes buscar las cosas que les motiven e impulsan y construir en ellos expectativas positivas de éxito.

4.2.4.- MIEDO A CONFIAR EN ALGUIEN

Una forma final de resistencia es el miedo a confiar en alguien. Esto pasa cuando ya te has ganado la confianza de un alumno y luego te das cuenta que éste regresa a sus viejas conductas. Te sientes decepcionado pues pensabas que ya te lo habías ganado. El alumno miembro de una familia alcohólica tienen problema para confiar

en los otros, especialmente en los adultos. Así es que cuando pone un poquito de confianza en ti como maestro, puede que al principio se esconda de nuevo tras sus escudos porque teme que ese apoyo les sea retirado. Si le tienes paciencia y compartes con él tus sentimientos personales, puedes así asegurarle que tu apoyo e interés va a continuar.

4.3.- La utilización de las fortalezas personales y escolares de estos alumnos para promover su desarrollo.

Como se ha visto, estos alumnos asumen cuatro papeles: el responsable, el irresponsable, el adaptador y el conciliador. A partir de las cualidades (fortalezas) propias de cada uno en el papel que asume en su hogar y en el aula, se les puede apoyar para que se desarrollen y construyan a si mismos.

EL RESPONSABLE

A los alumnos que asumen este papel les gusta complacer a los maestros y obtener las mas altas calificaciones. Si se les ayuda, pueden ser capaces de aceptar el fracaso (por ejemplo, de no sacar siempre las mas altas calificaciones) y de hacerse responsables por si mismos (es decir, cuidarse a si mismos, en lugar de andar cuidando a los demás). Con estas nuevas fortalezas, los alumnos que asumen este papel pueden desarrollar un fuerte liderazgo y habilidades de comunicación que les permita llegar a tener éxito como ejecutivos.

EL IRRESPONSABLE

Se les reconoce por su conducta hostil y desafiante en el aula. Pero también muestran valor, compasión y lealtad. Si se les identifica y se les ayuda pueden desarrollar estas tres fortalezas y aprender gradualmente a aceptar cada vez mayores responsabilidades. Cuando son grandes se convierten en médicos, trabajadores sociales, enfermeras y maestros⁷.

EL ADAPTADOR

⁷ Una idea común de los alumnos que viven en una familia alcoholica, especialmente si son hijos de un alcoholico, es el de ayudar a este alcoholico para que deje de tomar en exceso y así cesen los problemas en el hogar. Esto se transforma, mediante la codependencia, en un control sobre la vida de los demás. Muchos hijos de alcoholicos escogen profesiones para ayudar (controlando) a los demás.

Estos alumnos se hacen visibles en el aula debido a sus repetidos intentos por pasar desapercibidos y que nadie se fije en ellos. Tienen dos fuentes de fortaleza personal: su imaginación y su deseo de independencia. Cuando este deseo de independencia es canalizado en una actividad constructiva, este alumno puede sacar ventaja de su imaginación y creatividad para entusiasmarse así más sobre la vida, el aprendizaje, y los logros personales. Estos alumnos llegan a tener éxito en las carreras artísticas, en la investigación y en el área tecnológica.

EL CONCILIADOR

Estos alumnos tienen fortalezas que pueden ser usadas como un trampolín para el éxito escolar y personal. En el aula se les reconoce por estar continuamente haciéndose los chistositos y por su incapacidad para tomar algo en serio. Sin embargo, estos alumnos tienen sentido del humor, que es una fortaleza que con demasiada frecuencia no se le aprecia en el aula.

El conciliador usa el humor en su casa para proporcionar el descanso cómico que necesita la familia alcohólica y así manejar el miedo y la incertidumbre de la vida diaria. Los maestros deben sacar ventaja de esta fortaleza potencial y ayudar a estos alumnos a cambiar su afán compulsivo de aparecer graciosos en actividades constructivas como el teatro y el dibujo de caricaturas (que se pueden pegar en el periódico mural de la escuela). Cuando grandes, llegan a tener éxito como vendedores profesionales, comunicólogos y locutores.

4.4.- Cómo el docente puede reflexionar sobre la influencia del alcoholismo familiar en la formación en el aula.

Como maestro de secundaria, debes tener en cuenta lo siguiente:

-El alcoholismo es una enfermedad de la familia. Todos los miembros de la familia adquieren hábitos disfuncionales conforme se hacen codependientes con el alcohólico.

-El alcoholismo familiar se caracteriza por el uso de mecanismos psicológicos que impiden el desarrollo de los miembros de la familia. Estos mecanismos son: la negación, la codependencia, la culpa, el aislamiento, el miedo y el coraje.

-Las personas que viven en una familia alcohólica asumen papeles en servicio del alcohólico. Estos papeles incluyen conductas disfuncionales y el aumento en la tensión emocional. Son también contraproducentes en la niñez, en la adolescencia y en la vida adulta.

4.4.1.- PIENSA EN TI COMO MAESTRO DE SECUNDARIA

Debes reflexionar sobre cómo te sientes con el tema de la influencia del alcoholismo familiar en el estudiante de secundaria. Debes también de considerar como tu vida familiar pasada y tus circunstancias actuales influyen en tu docencia en el aula.

- Si tu papá o mamá fueron alcohólicos (y en menor grado otro familiar con quien viviste en tu casa y que te afectó como miembro de esa familia) necesitas primero resolver tus propias conductas disfuncionales generadas por tu pasado, antes de que puedas ayudar en forma eficaz a los estudiantes adolescentes miembros de una familia alcohólica. Puede ser también que tus propias conductas disfuncionales sean la causa del ambiente de enseñanza en tu aula.

-Tus actitudes hacia la ingestión de bebidas alcohólicas y hacia las conductas disfuncionales de los miembros de una familia alcohólica pueden influenciar tu potencial para ayudar a estos alumnos en el aula. Si reflexionas y aclaras tus valores y creencias sobre la ingestión de bebidas alcohólicas, podrás ver con mas claridad tus prejuicios y distorsiones hacia estos alumnos y el alcoholismo familiar.

-Las experiencias personales de tu vida pasada influyen sobre tu enseñanza en el aula. Debes considerar como estas experiencias están vinculadas a tu labor de enseñanza.

-Debes tener cuidado y no pasar por alto a los alumnos que vengan de una familia alcohólica y cuya conducta no sea abiertamente disfuncional, como es el caso del alumno que desempeñe el papel del responsable y sea excelente en su conducta y calificaciones o del alumno que desempeñe el papel del adaptador y pase desapercibido en el aula.

-Evalúa tu disposición y deseo de apoyar a este tipo de alumnos y reflexiona, si es el caso, porqué no quieres ayudarlos.

-Evalúa también si tienes miedo del padre alcohólico pues este miedo puede interferir con la ayuda que le puedas dar al alumno.

-Considera cómo vas a construir una relación de confianza con estos alumnos en la escuela.

Para llevar a cabo estos ejercicios de reflexión, puedes hacerlo en forma individual recapacitando sobre tu labor en el aula, redactando una autobiografía, llevando un diario de vida o platicando en un grupo con tus compañeros que estén interesados. De esta manera podrás descubrir si la cultura de enseñanza en tu aula esta fomentando las conductas disfuncionales de estos alumnos.

4.4.2.- HAZ QUE TU ALUMNO QUE VIVE EN UN HOGAR ALCOHÓLICO REFLEXIONE TAMBIÉN SOBRE SI MISMO.

Estos alumnos, al igual que tú, pueden aprender a pensar en forma reflexiva sobre sus sentimientos, conductas e interacciones sociales, recibiendo también como tu, importantes beneficios de esta reflexión. Estos beneficios pueden ser una mayor conciencia y la modificación de su conducta. Primero que todo, debes de establecer una relación de confianza con el alumno. Después puedes emplear las siguientes cuatro técnicas:

PLATICA CON EL (O CON ELLA) EN FORMA PERSONAL

El platicar con este tipo de alumno fuera del aula⁸ tiene las siguientes ventajas:

- Favorece una expresión mas honesta y abierta de los sentimientos
- Te ayuda a que, en forma personal, toques con él el tema de sus problemas de conducta en el aula.
- Facilita la construcción de una relación de confianza entre el maestro y el alumno.

Es mas probable que en estas pláticas el alumno te cuente lo que le pasa en su casa.

HAZLE PREGUNTAS SIGNIFICATIVAS

Si le planteas a este alumno algunas preguntas significativas puedes así ayudarlo a explorar sus propias conductas correctas e incorrectas en el aula. También, vas a poder explorar los factores que pudieran conducirlo a un bajo desempeño escolar. Estas preguntas significativas deben centrarse tanto en lo que hace en el aula, como en lo que piensa sobre su conducta.

Ejemplos de algunas preguntas:

⁸ Estas platicas pueden ser en el corredor, mientras el resto del grupo realiza una actividad (cómo cuando se atiende a un padre de familia) o en la sala de maestros a una hora convenida. Debe también existir un trabajo cooperativo entre los servicios de asistencia educativa (orientadora, trabajadora social y prefectos) y los maestros de asignatura. Lo importante es construir una relación de confianza con el alumno entre éste y *alguno* de estos agentes educativos.

-¿Cuáles son tus conductas específicas en el salón? Debes decirle como lo ves en el aula y que has observado de su conducta. Dile también como te sientes con su forma de ser.

-¿Cómo influyen tus conductas en tu aprendizaje, en el aprendizaje de los demás y en la totalidad del salón de clase? La toma de decisiones para el cambio es compartida. Tu sólo lo debes guiar para que reflexione en las consecuencias de su conducta.

-¿En que otras formas te pudieras comportar en clase? De esta forma estas activando su poder personal (o empoderando) para que el elija y decida *no obedezca simplemente lo que tu dices*.

Las preguntas sobre lo que piensa tu alumno deben centrarse sobre sus pensamientos específicos y no necesariamente sobre la exploración de los factores personales en su hogar. Pregúntale sobre lo que piensan cuando se comportan de determinada manera.

CONFRÓNTALO (A) CON SUAVIDAD.

Cuando veas que el alumno, tratando de cambiar su conducta en el aula, regresa a sus viejos hábitos, señálale suavemente estos cambios negativos.

COMPORTE CON EL (O ELLA) LA RESPONSABILIDAD DEL CAMBIO.

Si quieres ayudar a este alumno, señálale la conducta que esperas de él en el aula y después pídele que te diga como le va a hacer para comportarse como tu le señalas. De esta manera, estas compartiendo con él la responsabilidad del cambio.

Por supuesto, si el alumno tiene trastornos emocionales muy severos y sientes que no puedes con él, debes hablar con sus padres para que reciba ayuda profesional *antes* que repruebe el año o se le tenga que expulsar por mala conducta.

4.4.3.- VENTAJAS DEL PROCESO DE REFLEXIÓN PARA EL MAESTRO Y EL ALUMNO.

Si desarrollas el hábito de la reflexión podrás pensar con mas profundidad sobre tu labor docente y así mejorar el ambiente del aula en beneficio de todos tus alumnos, pero en especial en beneficio de tus alumnos que viven en un hogar alcohólico y que debido al alcoholismo de un familiar, por lo común el padre de familia, tienen una mayor tensión emocional y conductas disfuncionales. Mediante el pensamiento

reflexivo sobre estos alumnos y su influencia en el aprendizaje en el aula, podrás convertirte en un agente de cambio en su vida. Si piensas críticamente y con cuidado sobre tus interacciones con estos estudiantes y si consideras cómo tus propias experiencias pasadas influyen actualmente en tu labor docente, podrás comprender como los adolescentes que se han convertido en codependientes de un familiar alcohólico, influyen en el aula en la que trabajas.

4.5.- Cómo construir en el aula la autoestima en los alumnos miembros de una familia alcohólica.

4.5.1.- La situación actual en la escuela secundaria.

En cada grupo de la escuela secundaria hay varios alumnos que provienen de una familia alcohólica. En un salón de 40-50 alumnos, existen en promedio 3-5 alumnos cuyo padre es alcohólico y 6-10 que viven en una familia extensa y que tienen un familiar alcohólico viviendo con ellos (tio,abuelo,hermano) Esto nos da un promedio de 9-14 alumnos en promedio por grupo escolar que viven en un hogar donde uno de los miembros es alcohólico, es decir, un mínimo de 23% de alcoholismo familiar por grupo. Esto es mas grave tratándose del padre de familia.⁹ Las respuestas mas comunes a la influencia en el aula de adolescentes provenientes de una familia alcohólica son:

-Negar que el aula sea afectada en forma negativa. Por muchos años los maestros de secundaria han negado, sin darse cuenta, que el problema existía y han tratado de resolverlo manteniendo las conductas de indisciplina y bajo rendimiento escolar en estos alumnos a un nivel tolerable de condescendencia.

-O también, los maestros pueden decir que no se pueden responsabilizar por estos alumnos¹⁰. Esta respuesta demuestra que los maestros reconocen que estos

⁹ Según estadísticas en el año escolar 2001-2002 en una Escuela Secundaria del D.F.

¹⁰ Dicen los maestros que estos alumnos necesitan que los manden con el psicólogo, o que es necesario que sus padres los vigilen y esten al pendiente de ellos o que sean mas estrictos con ellos (aunque la realidad es que no puedan hacerlo) y que por lo tanto no se pueden hacer responsables (ya mandaron llamar a los papas, ya los mandaron con la orientadora, pues el alumno no cumple o no hace su trabajo, tiene problemas de disciplina,etc.). En las juntas de evaluación de la

alumnos tienen necesidades personales y escolares especiales y que se sienten frustrados y enojados porque no son capaces de controlar las conductas no aceptables en el aula que tienen estos estudiantes.

¿Qué pasa entonces? Los maestros no pueden controlar la conducta impulsiva de estos alumnos(su enojo, su actitud desafiante, su rebelión) y los repudian mandando a estos estudiantes “incontrolables” con la orientadora para que platique con ellos y trate de controlarlos o al director para que los suspenda o expulse. Los maestros también pueden decirle a la orientadora que estos alumnos tienen problemas de aprendizaje, o que son hiperactivos, o que tienen trastornos de conducta. Estos patrones de respuesta demuestran que el personal docente de la escuela secundaria, así como el personal de los servicios de asistencia educativa necesitan recibir la formación necesaria para satisfacer las necesidades personales, sociales y escolares de estos alumnos.

4.5.2.- Estrategias para construir la autoestima en estos alumnos

Los adolescentes provenientes de una familia alcohólica se consideran a si mismos como carentes de valor e indignos de amor. Constituyen la porción de los estudiantes de secundaria que más necesita apoyo en su autoestima. Las conductas comunes de estos estudiantes, como son el deseo de controlar, de parecer gracioso delante de los demás, el enojo súbito, y el aislamiento, impiden que sus compañeros y maestros los respeten. Por otra parte, es común que a la mayoría de los adolescentes les guste hablar de si mismos, pero a estos alumnos les es difícil hablar de la vida en su hogar. Además, los estudiantes de secundaria pueden ser muy crueles unos con otros y pueden ser insensibles al dolor de estos alumnos. Si la escuela secundaria le proporciona a todos sus estudiantes un ambiente de interés y cariño en el aula que funcione como un grupo de apoyo cuasifamiliar,¹¹ todos los alumnos pueden aprender a respetarse mutuamente. En

secundaria se menciona a algunos de los alumnos con varias materias reprobadas, candidatos a recurrir el año..., suspendidos o expulsados por problemas de indisciplina (algunos es probable que no se vuelvan a inscribir en esa secundaria, como si los padres pensarán que la culpa la tienen los maestros, y otros deciden no regresar y no terminan su ciclo de formación en la escuela secundaria, para “ponerse a trabajar”). Muchos de estos alumnos pueden provenir de un hogar alcohólico.

¹¹ Estos grupos de apoyo cuasifamiliares o muy parecidos a una familia son el propio grupo escolar de estos alumnos, donde pueden aprender a interactuar sanamente con sus compañeros, y también grupos de interés que trabajen en la escuela. Estos grupos de interés están centrados en los intereses y necesidades de los alumnos. Ejemplos de estas actividades pueden ser los clubes extraescolares que tiene algunas escuelas: de música (coro y estudiantina), de oratoria, de excursionismo, etc., según los intereses que piensen puedan tener o serles de

estos ambientes seguros de aprendizaje, los alumnos que vienen de un hogar alcohólico, encuentran una *familia escolar funcional* en la cual pueden empezar a construir relaciones sanas con sus compañeros y con los adultos.

Existen cuatro estrategias para promover la autoestima de estos alumnos:

COMPROMISO DE FORTALECIMIENTO.

Esta estrategia implica el apoyo persistente de estos adolescentes por parte del maestro, a pesar de su enojo, aislamiento y desconfianza.

REVELACIÓN PARENTAL

Los maestros, los orientadores y el director y el subdirector pueden asumir un papel de padres sustitutos y compartir con estos alumnos algunos de sus recuerdos sobre sus propias angustias, dudas, sentimientos de vergüenza y problemas que

utilidad a los jóvenes en la opinión de la dirección de la escuela. Pero también puede y debe haber otros grupos de interés centrados en las necesidades propias de los adolescentes y su desarrollo: las adicciones, la sexualidad, la violencia de género, las relaciones de pareja, las relaciones con los padres, el aprendizaje de la toma de decisiones y otros temas. En estos grupos se puede recurrir a diversas experiencias de aprendizaje mediante las técnicas y recursos apropiados. Pero *también* la escuela secundaria(así como la escuela primaria) pueden tener grupos de interés para los alumnos miembros de una familia alcohólica, o los que reciban en su hogar violencia intrafamiliar, o los que poseen una baja autoestima por diversas razones. Es curioso observar que en los estudiantes adolescentes que provienen de un hogar alcohólico, se conjuntan varias necesidades: los papeles y las reglas disfuncionales que adoptan, la violencia verbal y física que reciben (y algunas veces hasta abuso sexual) y la baja autoestima. En estos grupos se pueden emplear varias estrategias de intervención, una de ellas es la bibliorientación. La bibliorientación consiste en la lectura y el debate de lecturas selectas que le informan y reflejan al alumno la naturaleza de su problema, permitiéndolo expresar sus sentimientos y reflexionar en su vida, en un ambiente seguro y de apoyo. En estas sesiones de lectura y debate se puede aplicar el aprendizaje cooperativo o aprendizaje en equipo, donde un alumno lee un fragmento del texto, otro hace una pregunta sobre el contenido, otro la responde, otro da un ejemplo de su vida (este testimonio les sirve MUCHO a los demás) y otro resume el testimonio del compañero (aprende a escuchar). A este grupo se le puede llamar *Taller de lectura*. Si el taller de lectura es sobre el alcoholismo familiar y sus efectos en los alumnos y la escuela, se le puede intitular *Taller de lectura sobre cómo llevarte mejor con tus padres y familiares*, para así evitar la estigmatización por parte de los demás alumnos que no comprenden los sentimientos de sus compañeros.

tuvieron durante la adolescencia y como los enfrentaron y resolvieron. Los maestros que crecieron en una familia alcohólica pueden con mayor eficacia ayudar a estos jóvenes a respetarse a si mismos y a los demás.

TOLERANCIA DE LAS EMOCIONES INESPERADAS

Todos los adolescentes muestran de vez en cuando cambios en sus estados de ánimo, cambios que sorprenden a los adultos. Son mas frecuentes los cambios en el estado de ánimo de estos alumnos pues viven en una constante incertidumbre en su hogar. La vergüenza, el enojo y el “secreto familiar” (el alcoholismo de uno de sus miembros) son los elementos que conforman esta confusión emocional.

La tolerancia le envía a estos alumnos el mensaje de que sus maestros, la orientadora y el director y el subdirector creen en ellos. Este es un mensaje de esperanza y confianza que confirma la creencia de que son individuos capaces que merecen respetarse a si mismos y ser respetados.

APOYAR A LOS ADOLESCENTES CONFORME BUSCAN SU IDENTIDAD.

La vida escolar y las interacciones saludables con sus maestros y compañeros pueden proporcionarle a estos adolescentes la única tregua de las muchas incertidumbres de su vida familiar en su hogar alcohólico. La ambigüedad y la incertidumbre afectan negativamente el desarrollo de un autoconcepto sano en ellos. El apoyo continuo de sus maestros, de las orientadoras y del director y del subdirector y la relación con otros significativos en su *familia escolar* le proporcionarán a estos jóvenes la comprensión de sí mismos y de sus circunstancias familiares, comprensión que necesitan para establecer el desarrollo de la estima y el respeto por sí mismos y por los demás.

4.5.3.- La evaluación de la autoestima en los adolescentes miembros de una familia alcohólica.

Una vez que has identificado a estos alumnos, comprendido sus necesidades personales, emocionales y escolares, y comenzado el largo proceso de apoyar la recuperación de su propio autoconcepto, debes evaluar en forma regular el crecimiento de su autoestima y del respeto y la estima que tienen los demás por ellos.

La observación es una herramienta de evaluación que puedes usar.

Preguntas de observación:

¿Hasta donde estos alumnos son capaces de mostrarse orgullosos de su trabajo escolar? Muchos de ellos tienen niveles muy bajos de autoestima y no creen ser capaces de lograr nada valioso. Hasta que se les ayude a aumentar sus niveles de comprensión y aceptación de si mismos, mostraran poca satisfacción en sus logros escolares.

¿Cómo se llevan con sus amigos y compañeros de clase? Algunos de estos alumnos (como es el caso del *adaptador*) tienden a aislarse en el salón y en el patio a la hora del recreo. Están repitiendo lo que hacen en su casa: tratar de pasar desapercibidos. Detrás de esta conducta se esconden sentimientos de miedo y angustia. Debes apoyarlos para que se integren al trabajo en equipo en el aula. El *responsable* también tiene problemas pues trata de controlar a los demás y ganar a toda costa. Trata siempre de contestar primero y acaparar todas las respuestas en la clase. Enséñale que algunas veces se pierde y otras se gana.

¿Cómo son sus juegos y diversiones en el patio a la hora del recreo? Algunos de estos alumnos muestran conductas de excesiva competencia, control y perfeccionismo, lo cual interfiere con el desarrollo normal de su autoestima y el respeto de los otros.

¿Cuanta confianza y seguridad tienen en su vida del hogar y en su trabajo escolar? Por su vida familiar pasada y actual, algunos de estos alumnos desarrollan un bajo concepto de si mismos y creen que *no pueden* hacer un buen trabajo escolar o terminarlo bien y a tiempo.

¿Cómo tratan de controlar al maestro y/o agradar a los demás? Todas la conductas en el aula de estos jóvenes están encaminadas a controlar el ambiente de ésta. Algunos, como el *responsable*, apoyan incondicionalmente a sus maestros y los defienden de las críticas de sus compañeros.

¿Qué hacen para aprender algo nuevo por si mismos? Debes de alentarlos para que aprendan algo nuevo por si mismos. Esto significa que se van a arriesgar a hacer algo que les gusta e interesa y esto les va aumentar su propio valor.

¿Son capaces de compartir y defender sus propios valores? Para muchos de ellos, sus valores han sido los que han vivido en su hogar alcohólico. Alienta en ellos el desarrollo de sus propios valores. Esto les fortalecerá su identidad y les hará sentir con mayor confianza propia.

¿Son capaces de trabajar en equipo en la escuela y en su hogar? Alienta en el alumno que adopta el papel del *adaptador* la cooperación con los demás en las actividades en el aula. Esto le dará un sentimiento de mayor valía.

Existen además otras estrategias de evaluación. La primera es mediante la elaboración de un *diario de vida* personal por parte de estos alumnos. Les resulta mas fácil escribir que hablar y escribir es hablar con uno mismo sobre cosas sobre

las que nunca se ha reflexionado. La elaboración de este diario privado puede proporcionarte una guía para platicar después con ellos sobre lo que han escrito. El diario se convierte en un guión para las veces que quieras platicar en forma personal con ellos. Al alumno que adopta el papel del *adaptador* le va a encantar esta idea.

Puedes también *platicar en forma personal* con ellos sobre su vida en el hogar y en la escuela. En estas platicas debes tratar de construirles su autoestima a partir de la autoevaluación positiva que ellos hagan de si mismos y no partir de las evaluaciones negativas de sus padres o de sus compañeros insensibles. Todo esto en un ambiente de apoyo, elogio de los logros personales y confianza mutua.

Finalmente, puedes *abrirles un expedienter* donde coloquen sus mejores trabajos escolares y de los que se sienten orgullosos, junto con narraciones de otros logros en otras dimensiones de su vida como son su hogar, alguna competencia deportiva u alguna actividad en la iglesia. Debes hacerlo en cada año escolar y así podrás ver sus progresos en el desarrollo de su autoestima.

De esta forma, estos alumnos van a aprender formas saludables de relación con sus maestros y compañeros, *su familia escolar*, y así vencer sus destructivas conductas de control.

Referencias:

- Ballinas Morales, Romeo. El entorno familiar alcohólico y su repercusión en la escuela primaria. *Tesis* (Lic. en educación primaria). Ciudad del Carmen, Campeche.: Universidad Pedagógica Nacional (Unidad 042), 1994.
- Black, Claudia. *Nunca me sucederá a mí. Hijos adultos de alcohólicos*. México: Árbol Editorial, 2000
- Flores Estrada Biliulfa. Los efectos que causa el alcoholismo de algunos padres sobre el aprovechamiento escolar de sus hijos. *Tesis* (Lic. en educación primaria). Iguala, Gro.: Universidad Pedagógica Nacional, 1993
- Gerónimo Duran, Jorge Armando; Luis Antonio López; Pedro Alejandro Ojeda Ortiz. Incidencia del alcoholismo de los padres en el proceso enseñanza aprendizaje. *Tesis* (Lic. en educación primaria). Mérida, Yucatan: Universidad Pedagógica Nacional (Unidad 31-A), 1996.
- Nastasi, Bonie K.; DeZolt, Denise M: *School Interventions for Children of Alcoholics*. New York: The Guilford Press, 1994

Powell, Richard R. *Classrooms under the Influence. Reaching Early Adolescent Children of Alcoholics*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, 1994.

Anexo 4: Plan de estudios del programa MEJORA (Nastazi y DeZolt,1994)

	EFICACIA PERSONAL		
Nivel escolar	<u>Meta número 1:</u> <i>Méjora de la propia percepción</i>	<u>Meta número 2:</u> <i>La definición de sí mismo en relación con los demás (apoyo de la propia independencia)</i>	<u>Meta número 3 :</u> <i>El reconocimiento y el ejercicio de los límites del control personal.</i>
Desde la educación preescolar hasta 2o. año de primaria.	<i>Objetivos:</i> 1.- Proporcionar las oportunidades para desarrollar un autoconcepto saludable. 2.-Proporcionar retroalimentación social para mejorar el sentido de competencia. 3.-Proporcionar modelos de autoconcepto.	<i>Objetivos:</i> 1.-Proporcionar las oportunidades para desarrollar un autoconcepto saludable. 2.-Proporcionar las oportunidades para identificar características comunes y únicas dentro del grupo. 3.-Proporcionar las oportunidades para apoyar y debatir la interdependencia.	<i>Objetivos:</i> 1.-Proporcionar las oportunidades para la toma de decisiones. 2.-Facilitar el establecimiento realista de metas. 3.-Apoyar el desarrollo de estrategias de enfrentamiento para manejar las dificultades. 4.-Asegurar el desarrollo de la habilidad para promover el éxito. 5.-Facilitar la estructuración de la tarea mediante el establecimiento de metas próximas. 6.-Proporcionar modelos de establecimiento efectivo de metas y toma de decisiones.
Desde tercero hasta quinto de primaria.	<i>Objetivos:</i> 1.-Proporcionar las oportunidades para desarrollar un autoconcepto saludable. 2.-Proporcionar las oportunidades para	<i>Objetivos:</i> 1.-Mismos que el nivel anterior.	<i>Objetivos:</i> 1.-Mismos que el nivel anterior

	<p>mejorar el sentido de competencia</p> <p>3.-Proporcionar las oportunidades para la toma de decisiones</p> <p>4.-Facilitar el establecimiento realista de metas.</p> <p>5.-Facilitar la estructuración de la tarea.</p> <p>6.-Proporcionar modelos de eficacia personal.</p>		
De sexto de primaria a segundo de secundaria.	<i>Objetivos:</i> Mismos que el nivel anterior	<i>Objetivos:</i> Mismos que el anterior.	<i>Objetivos:</i> 1.-Mismos que el nivel anterior
De tercero de secundaria a tercero de preparatoria	<i>Objetivos:</i> Mismos que el nivel anterior	<i>Objetivos:</i> Mismos que el anterior, más: 4.-Proporcionar oportunidades para la toma de decisiones.	<i>Objetivos:</i> 1.-Mismos que el nivel anterior
HABILIDADES DE INTERACCION SOCIAL			
Nivel escolar	<u>Meta número 1 :</u> Cuidado por sí mismo y por otros.	<u>Meta número 2:</u> La relación en la esfera privada, como son los amigos, la familia, y otras relaciones íntimas.	<u>Meta número 3:</u> La relación en la esfera pública.
Desde la educación preescolar hasta 2o. año de primaria.	<i>Objetivos:</i> 1.-Promover la comprensión de la importancia de la conducta prosocial, como es la ayuda mutua, el cuidado y la empatía. 2.-Promover la comprensión del cuidado de sí mismo. 3.-Proporcionar las oportunidades para	<i>Objetivos:</i> 1.-Promocionar el entendimiento de lo que es la amistad. 2.-Proporcionar el entendimiento de lo que es la familia. 3.-Proporcionar modelos de conductas prosociales en la esfera privada.	<i>Objetivos:</i> 1.-Apoyar el desarrollo de las habilidades de interacción social, como son, la iniciación de una relación social, la cooperación, la comunicación, y la reciprocidad. 2.-Proporcionar las oportunidades para

	<p>aplicar las habilidades de interacción prosocial.</p> <p>4.-Promover un clima prosocial en el aula.</p> <p>5.-Proporcionar modelos de conductas prosociales.</p>		<p>aplicar las habilidades de interacción social dentro de contextos públicos.</p> <p>3.-Proporcionar un entendimiento de la importancia de las reglas.</p> <p>4.-Proporcionar las oportunidades de participar en la formulación de reglas dentro de contextos públicos.</p> <p>5.-Apoyar un sentido de comunidad, dentro del aula y de la escuela.</p> <p>6.-Promover un reconocimiento de la diversidad.</p> <p>7.-Proporcionar modelos de conductas prosociales en la esfera pública.</p>
Desde tercero hasta quinto de primaria.	<p>Objetivos:</p> <p>Mismos que el nivel anterior, más:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promocionar la comprensión de la conexión entre el cuidado por sí mismo y por otros. 	<p>Objetivos:</p> <p>1.-Promocionar un entendimiento del papel de la conducta prosocial en el desarrollo y mantenimiento de las amistades.</p> <p>2.-Proporcionar un entendimiento del papel de la conducta prosocial en las relaciones familiares.</p> <p>3.-Proporcionar una comprensión de las conductas que pueden facilitar o que pueden interferir con el establecimiento y</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Mismos que el nivel anterior</p>

		<p>mantenimiento de las relaciones.</p> <p>4.-Proporcionar las oportunidades para aplicar las habilidades relacionadas con la iniciación y el mantenimiento de las relaciones.</p> <p>5.-Proporcionar modelos de conductas prosociales en la esfera privada.</p>	
De sexto de primaria a segundo de secundaria.	<p><i>Objetivos:</i></p> <p>Mismos que el nivel anterior, más:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promocionar la comprensión de la conexión entre el cuidado por sí mismo y por otros 	<p><i>Objetivos:</i></p> <p>Mismos que el nivel anterior.</p>	<p><i>Objetivos:</i></p> <p>Mismos que el nivel anterior, más:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Promocionar un entendimiento de la relevancia de las normas sociales en el funcionamiento de la comunidad. -Proporcionar oportunidades para la construcción social de normas dentro de contextos públicos.
De tercero de secundaria a tercero de preparatoria	<p><i>Objetivos:</i></p> <p>Mismos que el nivel anterior, más:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promocionar la comprensión de la conexión entre el cuidado por sí mismo y por otros. 	<p><i>Objetivos:</i></p> <p>Mismos que el nivel anterior, sólo que centrando los objetivos en las experiencias personales de los estudiantes. Un objetivo más consiste en proporcionar las oportunidades para aplicar y evaluar las habilidades de relación</p>	<p><i>Objetivos:</i></p> <p>Mismos que el nivel anterior.</p>
RESOLUCION DE PROBLEMAS INTERPERSONALES			

Nivel escolar	<u>Meta número 1:</u> Reconocimiento de los sentimientos en sí mismo y en otros.	<u>Meta número 2:</u> La mejora de la resolución de problemas intra e interpersonales (sólo y en colaboración).	<u>Meta número 3:</u> Mejora en la resolución intra e inter personal de conflictos.
Desde la educación preescolar hasta 2o. año de primaria.	Objetivos: 1.-Facilitar el reconocimiento y expresión de los sentimientos. 2.-Proporcionar modelos de expresión afectiva.	Objetivos: 1.- Facilitar la comprensión de las estrategias de resolución de problemas, centrándose en la identificación de los sentimientos, la identificación del problema y el desarrollo de pensamiento encaminado a la toma de soluciones alternativas. 2.- Proporcionar las oportunidades para la aplicación de estrategias de resolución de problemas. 3.-Proporcionar modelos de resolución efectiva de problemas.	Objetivos: 1.-Facilitar la comprensión de la resolución efectiva de conflictos. 2.-Apoyar la comprensión de un funcionamiento pacífico de una comunidad diversa. 3.-Proporcionar las oportunidades de aplicación de las estrategias de resolución de conflictos. 4.-Proporcionar modelos de resolución efectiva de conflictos.
Desde tercero hasta quinto de primaria.	Objetivos: Mismos que el nivel anterior.	Objetivos: Mismos que el anterior, más una toma de perspectiva en la resolución de problemas, y la implementación y evaluación de soluciones.	Objetivos: Mismos que el nivel anterior.
De sexto de primaria a segundo de secundaria.	Objetivos: Mismos que el nivel anterior.	Objetivos: Mismos que el anterior, más una	Objetivos: Mismos que en el nivel anterior.

		toma de perspectiva en la resolución de problemas, y la implementación y evaluación de soluciones	
De tercero de secundaria a tercero de preparatoria		<i>Objetivos:</i> Mismos que el anterior, más una toma de perspectiva en la resolución de problemas, la implementación y evaluación de soluciones, el pensamiento causal, y el pensamiento consecuencial	<i>Objetivos:</i> Mismos que en el nivel anterior.
RESOLUCION DE PROBLEMAS INTERPERSONALES			
Nivel escolar	<u>Meta número 4:</u> El enfrentamiento con las crisis vinculadas al alcoholismo familiar		
Desde la educación preescolar hasta 2o. año de primaria.	<i>Objetivos:</i> 1.-Apoyar la expresión adecuada de sentimientos. 2.-Apoyar el apoyo social por el grupo de compañeros. 3.-Fortalecer el clima de aceptación y cuidado. 4.-Explorar las estrategias de enfrentamiento con la crisis. 5.-Proporcionar modelos de enfrentamiento efectivo.		
Desde tercero hasta quinto de primaria.	<i>Objetivos:</i> Mismos que el nivel anterior.		
De sexto de primaria a segundo de secundaria.	<i>Objetivos:</i> Mismos que el nivel anterior.		
De tercero de secundaria a tercero de preparatoria	<i>Objetivos:</i> Mismos que el nivel anterior.		

Anexo 5: Características generales de la bibliorientación

Este anexo está dividido en 8 partes:

- A.- Concepto y términos alternativos.
- B.- Historia
- C.- Clases y modalidades.
- D.- Proceso
- E.- Objetivos.
- F.- Determinación de las necesidades
- G.- Selección de materiales
- H.- Implantación de la actividad.

A.- *Concepto y términos alternativos.*-La bibliorientación forma parte de la biblioterapia. A continuación se presenta una historia conceptual de este término y sus relaciones con la bibliorientación. Conforme han pasado los siglos, los libros y la literatura se han duplicado cada vez más como herramientas de enseñanza educativa y como “instrumentos para desarrollar el carácter y desarrollar valores positivos”, según señala Pardeck(1993). Lickorish(1975)afirma también que desde siempre se ha creído que la lectura puede ser un medio de “cultivar la vida interna y obtener sabiduría y alivio en épocas de crisis”. En el siglo XX, el uso de la lectura con estos fines se ha convertido en una práctica profesional. La biblioterapia, con su amplia popularidad y los grandes fondos editoriales del género de autoayuda, tiene un gran potencial para influir en forma positiva en millones de personas. El termino *biblioterapia* aparece por vez primera en 1916 en un artículo intitulado “*A literary Clinic*”, que podría ser traducido como: “El papel de las letras en el servicio clínico”, en la revista *Atlantic Monthly* (Rubin,1980). Posteriormente, surge ya una definición en 1941, en el *Dorland’s Ilustrated Medical Dictionary*. En este diccionario médico se define a la biblioterapia como: “La utilización de la lectura como un medio de tratamiento de los trastornos nerviosos”(Rubin,1978). En este sentido, la biblioterapia sería una forma de *lectura terapéutica* que se emplea en el tratamiento de los trastornos mentales. En 1961, el *Webster’s Third New International Dictionary*, que es uno de los grandes diccionarios exhaustivos en lengua inglesa, cuyo equivalente en castellano sería el *Diccionario de la Real Academia Española de Lengua*, presentó la siguiente definición de biblioterapia:

“La utilización, en forma selecta, de ciertos materiales de lectura que permiten ayudar en forma terapéutica a los pacientes médicos y psiquiátricos. La biblioterapia consiste también en utilizar a la lectura como un medio de consejería que pretende que el lector solucione en forma personal sus propios problemas.”(Webster’s,1978).

Doll y Doll (1997) afirman que puesto que se incluye en el término de “Biblioterapia” la parte de *terapia* se podría suponer que su propósito es la cura de una enfermedad o el tratamiento de un trastorno. Ciertamente, en muchas definiciones de biblioterapia se menciona el aspecto curativo y preventivo de la actividad, lo que podría conducir a pensar que los jóvenes que participan en ella están en su mayoría enfermos. Pardeck en 1989 (Doll y Doll, 1997,p.6) aclara

esta confusión al señalar que la biblioterapia tiene tres grupos metas diferentes: el primer grupo meta lo constituyen los sujetos con trastornos físicos y emocionales, y que son atendidos, como se verá mas adelante, por profesionales de la salud mental y del área de la salud en general como los médicos y las enfermeras. El segundo grupo está constituido por personas con problemas menores de ajuste, que por lo general son atendidos por los orientadores que tienen una preparación y conocimiento en técnicas de intervención breve y de emergencia. Finalmente, el tercer grupo, el más numeroso, esta constituido por los niños y adolescentes con necesidades psicosociales propias del desarrollo de su edad y con ellos pueden los orientadores, los maestros y los padres de familia utilizar con éxito a la biblioterapia. En 1988, la Asociación de bibliotecas especializadas y por cooperación de la Asociación de Bibliotecas de los Estados Unidos, daba la siguiente definición de biblioterapia:

“La biblioterapia es un proceso. Este proceso está constituido principalmente por un debate en el que se emplea a la literatura como un catalítico. Este proceso lo lleva a cabo un conductor del debate, conjuntamente con los participantes. El fin principal del conductor consiste en facilitar el proceso y así promover, mediante la lectura reflexiva de ciertos materiales selectos, la introspección o toma súbita de conciencia, el desarrollo humano normal, y la rehabilitación.”(Anderson,1992).

Si la biblioterapia se lleva a cabo en una escuela, se le llama biblioterapia escolar. Si la biblioterapia escolar la conduce el orientador, se le llama *bibliorientación*, para así distinguirla de la que llevaría a cabo el maestro de grupo, el psicólogo escolar, o el bibliotecario escolar. Cuando la biblioterapia escolar la lleva a cabo el maestro en un ambiente grupal, se le conoce como *biblioguía* (del término *biblioguide*); la bibliorientación (del término *bibliocounseling*) es la que llevaría a cabo el *consejero escolar* (es decir, el *school counselor*), personaje *similar*, aunque no idéntico, al orientador educativo en México. Christenbury (1996) resalta el papel *interactivo* de la bibliorientación. Afirma que antiguamente no se consideraba necesario *comentar* el material de lectura con el orientador o el maestro, porque se asumía que los alumnos iban a modificar sus pensamientos, sentimientos y conductas como resultado de tan sólo *leer* su material. Sin embargo, como ya lo señalo Anderson(1992), los orientadores hoy en día conciben a la bibliorientación como un *proceso interactivo* en el que el crecimiento del estudiante ocurren como resultado del diálogo con el orientador. Esta noción de biblioterapia (o bibliorientación) la establece Hynes(1986) que afirma que es muy importante la respuesta personal del participante (del alumno) a la historia que se le presenta, pero el diálogo con el facilitador del proceso (con el orientador o con el maestro), sobre su reacción a la lectura puede conducir a una nueva dimensión reflexiva. Si los sentimientos se aclaran en este debate, entonces, la biblioterapia interactiva, es más que una sugerencia potencialmente curativa, es *una terapia*. Es importante considerar esta noción de Hynes, porque efectivamente, si es bien empleada, la bibliorientación, apoyada con otros recursos, como se verá después, *puede curar el alma de sus lectores*, como lo muestran los resultados de esta investigación. Desde un punto de vista lingüístico, los términos biblioterapia escolar, bibliorientación y biblioguía se encuentran relacionados entre sí: *“biblioterapia escolar”* sería un término genérico, y *“bibliorientación”* y *“biblioguía”*

serían términos específicos. Se han propuesto varias definiciones de biblioterapia escolar y/o de bibliorientación. He aquí algunas:

Proporcionarle al alumno con un problema específico, en forma oportuna, el libro o el material adecuado sobre ese problema (Lundsteen,1972).

La biblioterapia escolar consiste en un tipo de lectura, con fines terapéuticos, en el que también los alumnos se encuentran con un duplicado de sus propios problemas (Gailey,1964.Citada por Shulteis,1977).

Ayudar a un alumno para que, mediante la lectura de un libro, pueda resolver un problema propio, desarrollar las habilidades necesarias que la vida requiere, y/o apoyar su autoimagen (Shepherd,1976).

Con base en las consideraciones anteriores, se propone una definición propia de bibliorientación, la cual, puede concebirse como *una actividad en la que el orientador educativo emplea ciertos materiales impresos o audiovisuales cuyo contenido le puede informar y reflejar a un estudiante algún aspecto de su desarrollo emocional y social y así ayudarlo, mediante la lectura y el debate del mismo, a resolver ciertas tareas de desarrollo propias de su edad y lograr un óptimo desarrollo y ajuste personal y social.*

B.- Historia. Varios autores (Vantichelt, 1977; Swantic,1986; Beatty,1962) afirman que desde la antigüedad se sabía que la palabra escrita puede influir en el pensamiento y en la acción de las personas. En consecuencia, también desde la antigüedad se intentaron desarrollar métodos para aplicar este poder. El pueblo griego llamaba a sus bibliotecas “farmacias” o “medicina para las almas”. Ya en 1272, en el hospital Al- Mansur de el Cairo, se utilizó por vez primera a los libros con fines terapéuticos. En el siglo XVIII, el tratamiento de los pacientes psiquiátricos constituyó la base para la utilización de los libros con fines terapéuticos. Varios reformadores sociales, como Pinel en Francia, Chiarugi en Italia, y Tuke en Inglaterra, pugnaron por que el enfermo mental recibiera un tratamiento más humano. Este tratamiento debía incluir un programa recreativo de actividades, y entre estas actividades se señalaba la lectura de libros piadosos, como la Biblia.En los Estados Unidos, a mediados del siglo XIX, en todos los hospitales psiquiátricos grandes, se ubicaba una biblioteca para los pacientes. Algunas de ellas tenían inclusive revistas y periódicos, además de los libros. En estas colecciones se incluían libros sobre historia, biografías, viajes, novelas, y libros religiosos, como la Biblia.En la década de 1920, en el Hospital para Veteranos de Guerra en Alabama, los pacientes elegían y recibían periódicamente libros que se les llevaban a los pabellones en carritos (Gubert,1993).En la década de 1930, fué muy conocida la Clínica Psiquiátrica de Karl y William Meninger en Topeka, Kansas. Karl Meninger escribió dos libros que después se utilizarían en la modalidad clínica de la biblioterapia de aquellos años: *The Human Mind*, cuya significado en español es “La mente humana”, y *Man Against Himself*, o “El hombre es su propio enemigo”. Estas obras pueden clasificarse dentro del tipo de la literatura didáctica para la biblioterapia, pues proporcionaban información sobre un tema y lo analizaban. William Meninger (1937) informa, que como médico, llevó

durante cinco años un programa supervisado de biblioterapia. Con base en esta experiencia, Meninger creía en los siguientes fines de la biblioterapia:

“...Uno de esos propósitos es la educación. La prescripción de la lectura de libros, como esfuerzo educativo, tiene varios objetivos:

*La lectura del libro puede servirle al paciente para que reciba información sobre un tema, que puede ser o no su propio problema.

*Puede también animarlo a que se interese en temas ajenos a sus propios problemas.

*Le ayuda al paciente a que establezca vínculos con la realidad externa.

El segundo propósito de la biblioterapia consisten en proporcionarle al paciente materiales de lectura de tipo recreativo, como una fuente de gratificación personal.

El tercer propósito de la biblioterapia consiste en ayudar al paciente para que forme parte de un grupo social, como sería la formación de un club de reseñas de libros y de un foro de pacientes.”

Como se ve, Meninger utiliza a la literatura para socializar al paciente, distraerlo, educarlo (en el sentido de “darle información”), para mantener su atención en cosas relativas al mundo externo y presumiblemente para obtener su cooperación al tratamiento. El concepto de cambio como resultado de la identificación del lector con la temática y los personajes de la obra y el énfasis en el debate para promover la introspección, habrían de desarrollarse paralelamente a la psicoterapia y a la educación en los años posteriores (Véase la siguiente sección: “1.3.- *Clases y modalidades de la bibliorientación*” para obtener una explicación mas amplia sobre la biblioterapia clínica y la literatura didáctica). En 1949, Caroline Shrodes (Rubin, 1978) estableció las bases teóricas de la biblioterapia como técnica de psicoterapia individual. Su investigación se tituló “*Un estudio clínico y experimental sobre la biblioterapia*” y constituyó su tesis de doctorado en psicología clínica por la Universidad de California en los Estados Unidos. Shrodes se basó en la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud, según se entendía y aplicaba en los Estados Unidos entonces, pues los pasos en el proceso de biblioterapia que consistían en la identificación, catarsis e introspección, correspondían en mucho con las etapas de la psicoterapia psicoanalítica de aquel tiempo en ese país y con la teoría del campo de Kurt Lewin, aunque hay que aclarar que estas etapas no se relacionan con el psicoanálisis clásico que Freud practicaba. La autora afirma, en el capítulo de su tesis intitulado: “*Aplicación de una teoría dinámica de la personalidad a la dinámica de la experiencia estética*”, que:

“(...) La representación en la literatura del retrato de una relación personal, de una conversación, de la reflexión sobre un estado de ánimo, de una experiencia traumática, de un acto de agresión, pueden llegar a tener para el lector la equivalencia simbólica de una relación interpersonal en la vida real, de un estado de ánimo, o de una experiencia traumática en su propia vida. Así pues, la literatura puede en parte evocar la misma respuesta afectiva que la experiencia primitiva que aconteció en la vida real. La importancia de ciertas situaciones o caracteres en la literatura radica en que éstas le reflejan al lector sus propias necesidades o le recuerdan sus propias

frustraciones, ya que estas necesidades o frustraciones se encuentran en unidades psíquicas parecidas a las que presenta la literatura.”

En las páginas 77 y 78 de la obra citada, continua:

“(…) El campo psicológico de un individuo consiste en cualquier cosa que éste experimente en el momento presente. En este sentido, el lector puede participar emocionalmente de las experiencias representadas en el libro que lee, pues estas experiencias llegan a ser parte de su campo psicológico. Las metas y necesidades del lector, sus procesos neurológicos, y sus modos de adaptación a la experiencia van a influir en la naturaleza y el grado de interacción dinámica entre el lector y la materia de lectura y en el significado final que las experiencias expuestas en la literatura tengan en su reorganización cognoscitiva. Además de estos factores funcionales, se deben considerar las propiedades puramente estructurales del campo psicológico, es decir, las propiedades estructurales y afectivas inherentes a la literatura como una *gestalt* (configuración), y también la posterior estructuración de la lectura mediante el planteamiento de preguntas significativas por responder. En un mundo de equilibrio dinámico, en el cual los seres vivos están constantemente intercambiando sustancias con el medio ambiente, el proceso de la simbolización (como son los mecanismos de la identificación, la proyección, la transferencia, etc.), la literatura imaginativa constituye invariablemente una variante de gran potencial significativo en el campo psicológico de cada individuo.”

En la página 93 añade:

“(…) Freud, en su época, vió al mundo en un constante equilibrio dinámico y también así lo vieron los teóricos del campo. En este mundo dinámico, los seres vivos intercambian sustancias con su ambiente. Los teóricos del campo enfatizan la inclinación humana hacia la simbolización y esta inclinación es simplemente el ejercicio de los conocidos mecanismos freudianos de la identificación, proyección e introyección.”

Zaccaria *et al.*(1978), explican el fundamento teórico de la biblioterapia, como sigue:

“(…) La teoría y la práctica de la biblioterapia se basan en la psicología de la salud mental y el ajuste psicológico. La biblioterapia, en forma preventiva, puede apoyar el desarrollo de la salud mental. Puede, además, apoyar al profesional que la practique, pues constituye una útil estrategia de intervención como técnica de psicoterapia, dentro de un proceso de psicoterapia, y como un auxiliar en el diagnóstico.”

Ya en los años cincuenta, hubo un crecimiento espectacular en las ciencias sociales y conductuales. Aumentó el interés popular por la psicología y por las técnicas de psicoterapia de todo tipo. Aumentó también la bibliografía del género de autoayuda y superación personal. Esta bibliografía se empezó a utilizar en escuelas, hospitales y asilos por aquellos profesionales que tenían como una de sus funciones la promoción de la salud mental, el cambio de actitudes, y la rehabilitación. Estos profesionales eran el maestro de grupo, el maestro bibliotecario escolar, la enfermera, la trabajadora social, el gerontólogo, el médico general, y por supuesto, los profesionistas que específicamente se dedicaban a la salud mental, como son los médicos psiquiatras y los psicoterapeutas. En

ambiente educativo, ya desde la década de 1930 en los Estados Unidos, los maestros de grupo utilizaban los libros de “formación del carácter” o de “higiene mental” como un material de lectura dentro de sus actividades curriculares. Se utilizaban también la lectura de biografías de personajes famosos en la historia por haber sido capaces de sobrevivir y triunfar de la adversidad. Por ejemplo, el libro *Ayudate* de Samuel Smiles, de principios de este siglo, es una recopilación de ejemplos de laboriosidad, perseverancia y virtud de algunos notables creadores e inventores en la industria y en el arte, cualidades de mucho aprecio en la economía capitalista. Tihamer Toth, fué un sacerdote húngaro que en las décadas de 1930 y 1940, escribió numerosos libros de superación juvenil, muchos de los cuales aún se reimprimen traducidos. *El joven de carácter* fué un libro muy conocido de este autor. Se proponía también la biografía de Hellen Keller. Los ejemplos son muy numerosos, pero lo importante es que aumentó en la industria editorial el género de autoayuda y que estos libros se utilizaban en las escuelas para proporcionar información a los alumnos y para cambiar sus actitudes, por ejemplo hacia los negros y los discapacitados en los Estados Unidos. Ya en la escuela, el maestro de grupo seleccionaba ciertos materiales, con ayuda del bibliotecario escolar, con el fin de informar y promover el cambio de actitudes sobre un tema de interés para los alumnos, para la escuela y para la comunidad. Con este fin, los alumnos leían, se identificaban con la problemática y después debatían sobre el material leído. Tal vez un libro utilizado en aquella época sería *La cabaña del tío Tom*. Un ejemplo de este tipo de literatura infantil y juvenil del género de autoayuda en el medio educativo de nuestro país en la actualidad, es la colección *Planeando tu vida* que en la década de 1990 sacó al mercado editorial la editorial Limusa en la Ciudad de México. La colección está dirigida a niños y adolescentes y a sus padres y maestros. Un título representativo de esta colección es *Yo adolescente. Respuestas claras a mis grandes dudas*, de Susan Pick de Weiss. Entre los temas que tratan los libros infantiles de esta colección, tenemos: *Por que no al cigarro*, *Rita y Fermín aprenden a no mentir*, *Por qué se divorcia la gente*, y muchos otros más. Los libros de esta colección se pueden adquirir en la librería de la editorial Limusa que se encuentra en la Avenida Balderas 95, colonia Centro, en la Ciudad de México. Compton (1996) llevó a cabo, con resultados positivos, un estudio que pretendía evaluar el influjo de un programa de lectura y debate de estos libros con niños y niñas de primaria en la Ciudad de México, en su promedio escolar, su evaluación cívico social y su conducta escolar inadecuada, la cual consistía en los problemas que se trataban en estos libros. Compton (2000, 2001) también ha presentado una útil bibliografía comentada sobre libros de difusión para adolescentes en los temas que les son de interés, como: relaciones padres-hijos, relaciones maestro alumno, noviazgo, sexualidad, adicciones, trastornos de la alimentación, entre otros. Los libros están concebidos para los lectores adolescentes, y no para sus padres o maestros, como suele ser la mayoría de los títulos en esta área. Estos libros de difusión pertenece al tipo de literatura didáctica, como se verá más adelante, y presentan información y ejemplos reales a los lectores. Una desventaja de la mayoría es que son producto

de traducciones, y por lo tanto su redacción revela una sintáxis inglesa, y sus ejemplos y consejos, la cultura de los Estados Unidos.¹

C.-Clases y modalidades. Monroe (1978) afirma que la literatura empleada puede ser de dos tipos: literatura didáctica y literatura imaginativa. El primer tipo de literatura se propone dar información sobre la naturaleza de un problema, de una enfermedad, o de una situación de vida. La LITERATURA DIDÁCTICA informa, explica e interpreta. Un ejemplo de literatura didáctica lo constituye la obra *Acoso Moral* de Hirigoyen, editorial Paidós, 1999. Este libro describe el proceso de victimización psicológica en la pareja, la familia, y la empresa, mediante estudios de caso y la presentación de información pertinente. La victimización o maltrato psicológico consiste en la relación, progresivamente destructiva, entre un agresor poseedor de una patología de perversión narcisista y su víctima. En realidad, la mayoría de los libros de autoayuda son de una naturaleza didáctica. En la LITERATURA IMAGINATIVA, el lector, mediante su imaginación, se identifica con los temas, situaciones y personajes que el libro presenta. Al ver reflejadas sus propias experiencias de vida en el contenido de la obra, el lector puede verse a sí mismo e imaginar soluciones alternativas para su propio problema; puede experimentar en forma sustitutiva, es decir en lugar del personaje o personajes principales de la obra y de esta forma no amenazadora puede autoexplorar sus emociones. La literatura imaginativa recrea, recuenta e imagina. Ejemplos de este tipo de literatura se encuentran en la poesía, en las obras teatrales, en las

¹ Rubin(1978) señala que de 1958 a 1976 surgieron mas 400 documentos sobre esta área. En un análisis de los campos que contribuyeron a la biblioterapia, de los más de 131 documentos que se publicaron entre 1970 y 1975, consistentes en artículos de revistas, tesis de posgrado y libros, se puede observar que el 35% de los artículos apareció en revistas de posgrado y ciencia de la información y el resto en revistas de enfermería, terapia ocupacional, psiquiatría, psicología y pedagogía. Esto demuestra que la biblioterapia se convertido en un campo interdisciplinario. En una búsqueda que llevé a cabo en la base de datos del *Educational Resources Information Center* de los Estados Unidos, conocido por el acrónimo de *ERIC*, mediante su dirección electrónica en la internet: <http://eric.syr.edu>, recuperé 409 documentos en el periodo comprendido entre 1976 y el año 2000, y de 1995 a la fecha, 59 documentos. Todos estos del campo educativo. Quiero finalmente mencionar en esta historia, que existe la siguiente publicación periódica para quien desee actualizarse en este campo:

Journal of Poetry Therapy: The Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, Research and Education/ Human Sciences Press.—v.1,n1,1987- .—New Human Sciences Press.—
v.1,n.1,1987- .—New York,NY: Human Scieces Press,1987.

La revista la auspicia *The National Association for Poetry Therapy* La dirección para solicitar una subscripción, es: *Human Sciences Press, Inc.* Subscription Department. 233 Spring Street. New York, NY. 10013-15. USA.

novelas, en los cuentos, etc. Estos dos tipos de literatura pueden presentarse en distintos soportes de información: en materiales impresos, como los libros, y en materiales distintos de los impresos, como materiales en un soporte magnético, por ejemplo, películas y documentales en un formato de video, o material sonoro en una cinta magnética (en cassette), o en un soporte electrónico, por ejemplo, en disco compacto utilizando la tecnología *CD-ROM* o la *DVD* para grabaciones sonoras y películas o documentales respectivamente. Según el ambiente de práctica, la biblioterapia puede ser de tres tipos: Institucional, clínica, y de desarrollo. *La modalidad institucional* se da en ambiente hospitalario, en Centros de Readaptación Social (CERESO) y en asilos. En esta modalidad, los lectores dependen de la institución en la cual están internos, ya sea como pacientes, presos o asilados. La biblioterapia se puede llevar a cabo en forma personal o en grupo y el lector tiene una participación pasiva, pues se *prescribe* o se le indica qué debe leer y cuándo. Por lo general, se utiliza literatura didáctica. Quien conduce este proceso de biblioterapia pertenece al equipo de salud o de readaptación social. En un hospital puede tratarse del médico tratante o de la enfermera responsable (en los Estados Unidos existen bibliotecas para pacientes en los hospitales, y los bibliotecarios, debidamente entrenados, participan con el equipo de salud en programas de intervención). En un CERESO puede tratarse de la trabajadora social o el profesor encargado de la educación para adultos que se imparte a los reclusos. En esta modalidad, la parte contratante es la sociedad y la meta es casi siempre de naturaleza informativa. Por ejemplo, a una paciente embarazada se le puede exhibir en el hospital donde recibe la atención médica un video sobre el parto y después otro sobre la lactancia y el cuidado del bebé. *La modalidad clínica* se da en un contexto de psicoterapia. La biblioterapia sería una más de las psicoterapias expresivas, como la musicoterapia, la terapia de danza, la terapia de pintura, etc. Es de naturaleza a veces grupal, a veces individual y los lectores tienen una participación activa y voluntaria. Por lo general, se emplea literatura imaginativa y el lector es una persona con un problema emocional o conductual. Quien conduce la biblioterapia es el psicoterapeuta y la parte contratante sería la sociedad, en el caso de los pacientes psiquiátricos hospitalizados, o el individuo que solicita y participa en un servicio de psicoterapia. La meta de esta modalidad es la introspección y/o el cambio conductual. *La modalidad de desarrollo* se ofrece, en los Estados Unidos, en las bibliotecas públicas y escolares, en las escuelas primarias, secundarias y preparatorias, y en los centros para la tercera edad. Por lo general, la naturaleza del proceso es grupal y de carácter activo y voluntario. Se usa la literatura didáctica y la imaginativa. El lector es una persona normal, frecuentemente en crisis. Quien conduce la biblioterapia es (en los Estados Unidos), el maestro bibliotecario escolar, el bibliotecario de una biblioteca pública, el maestro de grupo, el orientador educativo, y en su caso, el padre de familia. El contratante es el propio individuo. La meta de esta modalidad es el desarrollo y la actualización personal del participante. El biblioterapeuta funciona como un conductor que facilita el proceso y en algunos casos, es el propio lector quien escoge qué va a leer, cuándo lo va a leer, y por qué. Vista bajo esta perspectiva, habría talleres de lectura sobre la autoestima, el divorcio, el noviazgo, las adicciones, el envejecimiento, la soledad, la muerte de un ser querido, entre otros, cuando se

lleva a cabo. En ambientes educativos, aunque la participación del estudiante sigue siendo voluntaria, éste pierde un poco de libertad, pues el orientador educativo o el maestro de grupo son quienes deciden qué van a leer los estudiantes y cuándo. Se puede concluir que la práctica de la biblioterapia en nuestro país se da principalmente bajo la modalidad clínica, utilizando algún libro de autoayuda que caería bajo la categoría de literatura didáctica.

D.- Proceso. Zaccaria *et al.* (1969) y Rusell y Shrodes (1950) identifican los tres componentes principales de la bibliorientación: identificación, catarsis e introspección. Los lectores que reconocen las similitudes entre sí mismos y los personajes ficticios pueden verse a sí mismos reflejados en esos caracteres y pueden reflexionar y trabajar sus problemas en forma sustitutiva, identificándose con esos caracteres. En este proceso, el lector experimenta en sí mismo las vivencias del personaje de la obra, merced a la creación de un campo dinámico entre la personalidad del lector y la temática de la obra. Este campo dinámico se sostiene en virtud de la capacidad de simbolización del ser humano para *experimentar en su imaginación* ciertos eventos ficticios. De esta manera, el estudiante puede ver, en la historia, a sus padres u a otra persona significativa para él como un carácter o personaje y así entender mejor, en la vida real, a la persona con quien se relaciona. Después viene la catársis, la cual es una liberación de la emoción o la tensión y al final, la introspección (el *insight*) que el permite comenzar a elaborar (*work through*) sus propios problemas y así lograr un mejor ajuste personal a su situación. Sin embargo, Spache(1974) dice que por diversos motivos la identificación y la catársis no siempre conducen a la introspección y que por lo tanto la biblioterapia no es la panacea para todos los problemas de los estudiantes. En este sentido, la bibliorientación es, en muchas ocasiones, una útil técnica que le permite al orientador educativo ayudar al estudiante adolescente en su proceso de desarrollo biopsicosocial para que logre un adecuado ajuste. La biblioterapia puede efectuarse con un conductor o sin él; de manera individual o grupal, aunque la manera más eficaz es en un proceso grupal. A los lectores se les puede dar un material para después comentarlo en forma personal o en un grupo, o se les puede leer el material en la sesión, como en el caso de la poesía. Craighead y otros(1984) identificaron, en su análisis, cuatro formas de aplicación: auto administración, contacto mínimo, administrado por un psicoterapeuta, y dirigido por el psicoterapeuta. Pardeck(1993) afirma que la biblioterapia, como actividad, puede llevarse a cabo desde una forma del servicio de guía de lecturas en la biblioteca o en el salón de clases, hasta una técnica formal dentro de un proceso de psicoterapia.

E.-Objetivos. Rongione (1972) propuso que los fines de la biblioterapia escolar , ya sea como bibliorientación o como biblioguía, eran:

*Mediante la discusión del material de lectura, animar al estudiante a que hable honesta y abiertamente de sus problemas, sin culpa ni vergüenza.

*Ayudar al estudiante a que analice, sirviéndose de la literatura, sus actitudes y conductas y sus propias reacciones a las frustraciones y conflictos.

- *Ayudarle a que se dé cuenta de que hay más de una solución a un problema.
- *Incrementar su autoestima
- *Estimular en el estudiante el deseo de buscar un ajuste que le haga disminuir sus conflictos con la sociedad.
- *Alejar en el estudiante su sentimiento de aislamiento mediante la comparación de sus problemas con los de los demás.
- *Proporcionarle lineamientos de conducta aceptable para así animarle a enfrentarse a sus problemas en forma honesta, realista y razonable.
- *Proporcionar al estudiante los hechos y el conocimiento que se necesitan para resolver un problema.
- *Estimular en el estudiante el pensamiento crítico, como es el análisis, la toma de conclusiones, implicaciones y decisiones, y la elaboración de juicios.
- *Darle al estudiante una perspectiva real de los problemas, de tal manera que puedan ser vistos en su justa dimensión.
- *Proporcionarle al estudiante introspección y elementos de reflexión sobre la conducta humana.
- *Enseñarle que los problemas humanos pueden tener más de una solución y que para resolver alguno tiene que llevar a cabo un proceso de toma de decisiones para así tomar la mejor elección.

F.-Determinación de las necesidades. Cornett y Cornett (1980) proporcionan algunos lineamientos y consejos para llevar a cabo la bibliorientación con niños y adolescentes en un ambiente educativo. Lo primero que debe hacer el orientador educativo es identificar las necesidades psicosociales de los estudiantes, es decir, ¿tiene el estudiante en este momento un problema específico en su casa, en la escuela con sus compañeros o maestros, o con sus amigos y grupo social? Para lograr lo anterior, el orientador educativo puede recurrir a alguna de las siguientes opciones:

- *La observación en forma personal y directa de la conducta escolar de los estudiantes.
- *La recepción de los informes y observaciones que sobre la conducta escolar de algún estudiante lleve a cabo algún docente de la escuela.
- *La recepción de los informes y observaciones provenientes de los padres de familia sobre su hijo(a).
- *La consulta de los registros escolares del (la) estudiante, como puede ser el Kárdex de calificaciones, la lista de reportes por indisciplina, o datos en el expediente sobre problemas específicos de salud, como falta o exceso de pesos.
- *Como complemento a los puntos dos y tres, se puede entrevistar a los padres de familia, y en su caso a los docentes y al personal de la administración escolar, como son los prefectos, sobre aspectos muy puntuales de la conducta escolar del (la) estudiante, por ejemplo, abuso sexual en la infancia, violencia intrafamiliar por la existencia de un

progenitor alcohólico, agresión física y verbal, maltrato emocional, adicciones, trastornos afectivos (depresión juvenil), trastornos alimentarios (anorexia y bulimia), problemas de mala comunicación y rebeldía en el hogar y en la escuela. mala relación con un maestro específico, entre otros muchos, intentando efectuar una comparación o un cruce entre los temas tratados en bibliografía de materiales propios para la bibliorientación que se tenga, y la conducta de los estudiantes. En otras palabras, procurar relacionar, mediante la bibliorientación, al estudiante con un problema específico con el libro o material que el pueda servir de reflejo y reflexión.

- *De manera complementaria, se le puede pedir a los estudiantes tareas (actividades) específicas, tales como: que elaboren, en forma guiada, una autobiografía sobre temas concretos de su vida, como: las condiciones de su nacimiento, la situación pasada y presente de su estructura familiar; las enfermedades físicas que han padecido; su vida escolar, social y familiar contada en forma cronológica. Ya propiamente en la adolescencia, la historia sexual y la historia afectiva (noviazgos, relaciones de pareja), entre otros temas.
- *Se le puede pedir también a los (las) estudiantes que elaboren un diario de vida.
- *También se les puede solicitar que respondan a una *lista de frases incompletas*, por ejemplo: mi experiencia más triste ha sido...
- *También, se puede elaborar y aplicarles un instrumento con enunciados como: la escuela es...*O también un instrumento como *la prueba de los tres deseos*, por ejemplo: mis mayores tres deseos en la vida, son...
- *También un cuestionario con preguntas tendientes a descubrir fuentes de tensión en la vida escolar de los estudiantes, por ejemplo: ¿qué te molesta más en la escuela?
- * Los estudiantes pueden enumerar una lista de sus problemas personales en orden de importancia.
- *Los estudiantes pueden enumeren las cosas de sí que les gustaría cambiar.
- *El orientador, por su parte, puede conducir pequeños grupos de debate guiado sobre temas como los temores más comunes de los estudiantes adolescentes, los amigos, los errores cometidos, entre otros.

Ya en la práctica, el orientador educativo puede elaborar en forma personal, según las características de la escuela y los estudiantes a los que atiende, un instrumento que integre estas distintas formas de preguntas, junto con las observaciones propias y del resto del personal escolar, y los informes de los padres de familia. Todos estos datos, que deben conservarse en un expediente personal por cada estudiante que participe en la bibliorientación, deben reflejarle al orientador un perfil personalizado del estudiante sobre sus necesidades psicosociales de desarrollo para que de esta manera pueda conformar grupos de lectura y debate con participantes que tengan necesidades de lectura similares, sobre ciertos temas de interés para los adolescentes. Se puede consultar a Herrera (1995) para informarse más ampliamente sobre como conocer en forma adecuada al alumno que va a recibir el servicio de la bibliorientación.

G.-Selección de los materiales. Una vez que se han identificado las necesidades de los estudiantes, es importante seleccionar los materiales impresos, como los libros o revistas, o los audiovisuales, como los videos. Los *criterios generales* para la selección de materiales, son:

- *El nivel de adecuación del material a la capacidad de lectura y comprensión del estudiante adolescente, dados sus antecedentes socioculturales.
- *El grado de interés que el material (libro, artículo de revista o video) tenga para el estudiante, según su nivel de madurez psicoafectiva. Por ejemplo, si el libro trata sobre el tabaquismo como adicción, deberá estar concebido para el adolescente y no para un adulto, para que así el joven lector pueda identificarse.
- *Los temas principales del material deben satisfacer las necesidades del (la) estudiante. Por ejemplo, el libro *¿Es difícil ser mujer? Una guía sobre depresión* trata específicamente la depresión femenina en forma amena e ilustrada. La estudiante adolescente que padece este trastorno afectivo o algunos de sus síntomas, se beneficiará leyendo esta obra y NO alguna otra de difusión sobre la depresión en general concebida fundamentalmente para una población adulta de ambos sexos.
- *Los personajes en sí y sus creencias, la propia historia que relata el libro y la información y ejemplos que ofrece, deben ser lo suficientemente verosímiles para así facilitarle al estudiante que se identifique con el contenido de la obra.
- *En la resolución de los problemas contenidos en la trama de la obra debe haber una utilización de la creatividad y el pensamiento crítico.
- *Teniendo en cuenta los antecedentes sociales y culturales del estudiante, el ambiente en que se desarrolla la historia o historias del material debe favorecer en éste un proceso de identificación.
- *En su caso, la tipografía del material debe apoyar su lectura. Mejor si esta ilustrado o si utiliza negritas o cursivas para resaltar algo importante.

Una vez seleccionados los materiales, se procede entonces a describir y evaluar a cada uno de ellos, con los siguientes elementos que deben integrarse todos en un expediente individual por cada material. Con todos estos expedientes, el orientador conformará un *archivo de recursos* que le será posteriormente de mucha utilidad cuando implemente esta actividad. Se ofrecen seguidamente algunos lineamientos para describir y evaluar los materiales para la bibliorientación, adaptados de Monroe (1978):

<i>Descripción y evaluación de los recursos para la bibliorientación</i>	
<i>I.- Evaluación bibliográfica</i>	
<i>Datos bibliográficos</i>	Se describe propiamente el material, mencionando en su caso, al autor, el título, la casa editorial, la fecha de edición, el número de páginas, si está ilustrado.

Soporte de la información y formato físico de la obra.	Se menciona si es una obra impresa, una película, un video o un audiolibro. Si es un libro, si está empastado o es a la rústica.
Género literario	Se menciona si el material consiste en una autobiografía, una biografía, un libro de superación personal, una obra de teatro, una novela, un cuento, un poema, etc.
Uso del idioma	Se menciona el tipo de español que se utiliza en la obra: si es de México o de algún otro país de hispanoamérica. Si tiene muchas expresiones idiomáticas y regionalismos que lo hagan difícil de leer. En el caso de que sea una traducción (como acontece con la mayoría de los libros de autoayuda en México), ¿dónde fué hecha la traducción? ¿Es una buena traducción, adaptada a México, o es una traducción muy literal que no respeta la propia sintaxis del español ni sus giros idiomáticos, o habiendo sido hecha en España refleja el uso del idioma peninsular?
Análisis de contenido	
Condiciones fundamentales de la existencia y situaciones pasajeras de ajuste	El personaje principal de la obra pierde o cambia su papel o su condición social. Por ejemplo, el personaje sufre una incapacidad, cambia de lugar de residencia, o (en el caso adolescente) lo expulsan de la escuela, o tiene que cambiarse de una escuela querida por una nueva y desconocida, o sufre la pérdida de la identidad infantil para así lograr gradualmente la nueva identidad adulta. Entre los temas tenemos: Soledad y aislamiento social. Las relaciones entre los padres y sus hijos. Las relaciones entre los hermanos. Las relaciones entre compañeros y amigos. El divorcio o la separación de los padres. <i>Situaciones pasajeras de ajuste.</i> -El aprendizaje de nuevos hábitos en la escuela y en la familia, relacionado con la nueva condición adolescente. La superación de miedos y temores irracionales, por ejemplo hacia el sexo opuesto y el futuro. Otros temas: El inicio biopsicosocial de la sexualidad adolescente. El aprendizaje de una conducta responsable ante las adicciones.
Las actitudes y los valores inherentes al contenido de la obra y de sus personajes.	Se analizan y registran, en su caso, las características étnicas, socioeconómicas, de población, de religión, de cultura regional y nacional que se desprendan del análisis del contenido de la obra y de sus personajes. Características <i>étnicas</i> del contenido de la obra y de sus personajes. Características <i>sociales</i> y <i>económicas</i> del contenido de la obra y de sus personajes. Características <i>poblacionales</i> del contenido de la obra y de sus personajes. Es decir, si la obra se desarrolla en un medio urbano, en un medio suburbano, o en un medio rural. Características <i>religiosas</i> de la obra y de sus personajes. Características <i>culturales a nivel nacional</i> de la obra y de sus personajes. Características <i>culturales a nivel regional</i> de la obra y de sus personajes.
Los beneficios que el estudiante puede recibir de la obra.	Información útil. Interpretaciones de problemas o situaciones. Una resolución o resoluciones de problemas o situaciones en forma creativa. Un énfasis en el papel social de algún personaje.
Criterios complementarios	
Público para el que está concebida la obra	Género. Rango de edad. Características especiales, como puede alguna discapacidad física o mental, o algún trastorno mental.
Utilización del material	Si el material se presta para que el orientador o el maestro conduzca un debate grupal o uno individual.

H.-Implantación de la actividad. Una vez que se se han detectado a los estudiantes con alguna necesidad psicosocial y se han seleccionado en forma oportuna los materiales para satisfacer esas necesidades, es necesario efectuar una planeación por anticipado de el proceso de la bibliorientación. Primeramente, es *neceario decidir el tiempo de duración y el lugar* donde se van a efectuar las sesiones de bibliorientación. En el caso concreto de los alumnos de secundaria, la duración de las sesiones va a depender de la velocidad de lectura y de la capacidad de comprensión de la misma por parte de los estudiantes, así como de la capacidad individual de cada participante por establecer una relación vicaria, mediante la imaginación, con el contenido y los personajes de obra. En otras palabras, el número total de sesiones, va a depender de la capacidad de lectura y comprensión de los participantes, de su capacidad de participar emocionalmente e identificarse con la trama y los personajes, y de la propia amplitud de la obra.² Es sumamente importante elegir bien un lugar físico adecuado para llevar a cabo la actividad. En una escuela secundaria, se puede usar la biblioteca escolar (en el caso de que exista), o un salón libre, o la sala de audiovisuales, o el aula de red escolar (computación). Ya que se va a planear por adelantado, es necesario ambientar el lugar para los estudiantes: debe haber absoluta privacidad, libre de interrupciones, buena iluminación y ventilación, los muebles adecuados, tratando en la medida de lo posible de que los participantes se sientan cómodos y a gusto.³ Este ambiente ayudará mucho a los adolescentes a expresarse libremente. Ahora, si la bibliorientación va a ser personal y no grupal, el orientador educativo debe también buscar la privacidad y comodidad para ese encuentro en el que se le debe de transmitir al estudiante que es una persona importante, pues se le ha dedicado un lugar y un tiempo especialmente para él. Todo esto favorecerá sin lugar a dudas la buena relación interpersonal y contacto afectivo entre el estudiante y el orientador. Antes de que comience la sesión, los materiales ya deben estar preparados para cada uno de los participantes. Si se les va a pasar una película a los alumnos, ya debe de estar lista y probada la videocasetera y el video. Una vez seleccionados los alumnos según sus necesidades y obtenidos los materiales que puedan satisfacer esas necesidades, deben entonces conformarse grupos de lectura y debate *con estudiantes que muestren necesidades similares*, no menores de cuatro ni mayores de ocho participantes para que así todos los alumnos tengan oportunidad de participar (Anzieu, 1971).⁴ Es importante avisarles

² En general, yo recomiendo sesiones entre 20 y 50 minutos, como un periodo de clase ordinario, y según la extensión del libro, hacer el cálculo aproximado de sesiones. Por supuesto, con una película se tiene que llevar a cabo todo el proceso en una sola sesión que no debe de pasar de tres horas, incluida la exhibición del video.

³ Yo sugiero, para el día de la actividad, decorar con carteles juveniles y si es posible poner también una suave música juvenil.

⁴ Por ejemplo, el libro *¿Es difícil ser mujer? Una guía sobre depresión* debe ser leído y reflexionado por estudiantes adolescentes mujeres que muestren, mediante un instrumento objetivo y/o otras observaciones un interés por esta

a los estudiantes por adelantado de la actividad, explicándoles brevemente en que consiste, cómo y porqué fueron seleccionados, y dándoles ejemplos de los tipos de preguntas que se les van a hacer después de la lectura para que así sean conscientes de que van a tener una lectura con un propósito y unos objetivos específicos. Después, el orientador debe *pedir su consentimiento* a los estudiantes elegidos, pues la participación en un programa de bibliorientación debe ser *voluntaria*. Es muy importante que el orientador educativo recuerde que debe hacer todo lo posible para que el estudiante *goce y disfrute* de la lectura (o en su caso, de la película) pues si así no acontece, ésta actividad no dará todos los frutos que puede dar. De allí la importancia del ambiente donde se va a tener la actividad. Es aconsejable también, al menos durante las primeras experiencias del orientador educativo con esta actividad, *que prepare por adelantado las preguntas* que les va a hacer a los estudiantes, de acuerdo con el contenido de la obra y los participantes. Por ejemplo, existen algunas preguntas - guía para el proceso, según Swantic(1986) quien precisamente efectuó una practica de bibliorientación, como parte de su investigación de doctorado, con estudiantes de una *Middle School* en los Estados Unidos a la que acuden estudiantes entre 10 y 14 años. Otras más se presentan en una sección posterior que se llama *secuencia sugerida de debate*:

1.- ¿Crees que historias como ésta le pasen en la vida real a la gente? 2.- ¿Alguna vez en tu vida has visto algo parecido? ¿De qué te acuerdas? ¿Cuándo lo viste? 3.- ¿A tí alguna vez te ha pasado algo similar? ¿Qué hiciste? 4.- ¿Qué recuerdas de los personajes de la historia? 5.- ¿Tu crees que la gente en la vida real haga las cosas que se ven en la historia? ¿Por qué? 6.-¿Qué te parecen las personas en la historia? 7.- ¿Qué contraste en esta lectura que te ayude? 8.- ¿Te gustaría vivir con esas personas o con esa familia? 9.- ¿Te gustaría que alguno de los personajes fuera tu amigo (a)?10.-¿Conoces a alguien que se parezca a alguno de los personajes del libro?11.-Si a ti te hubiera pasado algo parecido a lo que dice la lectura, ¿qué hubieras hecho? 12.- ¿Cómo te sentiste al leer la historia en la lectura? ¿Por que? 13.- ¿Te gustaría ser como uno de los personajes del libro? ¿Porque? 14.-¿Alguna vez has tratado de hacer lo que hizo el personaje en la lectura? 15.-¿Que es lo que te gustó mas de la lectura? 16.-¿Aprendiste algo nuevo de la lectura? ¿Qué fue? 17.- ¿Te gustaría leer más sobre este tema? 18.- ¿Ofrece la lectura soluciones reales a los problemas que presenta? 19.- ¿Crees que los problemas que presenta la lectura sean similares a los problemas que tienen las personas en la vida real? 20.- ¿Cómo pueden ser resueltos esos problemas? 21.- ¿Como lograron los personajes de la lectura sobreponerse a sus debilidades y alcanzar sus metas?

El orientador educativo debe adecuar la redacción de estas preguntas básicas al propio contenido de la lectura. En efecto, en los libros de autoayuda para los jóvenes existen dos partes distinguibles entre sí: una parte que ofrece

lectura. De manera similar, a un estudiante hombre o mujer que *no* proviene de una familia en el que un miembro es un (a) enfermo(a) alcohólico(a), *no le va a interesar* el libro *No hablar, no confiar, no sentir. Los efectos del alcoholismo en los hijos y como superarlos*, pues no tiene esa necesidad psicosocial.

explicaciones teóricas sobre el problema psicológico de que se trate, como pueden ser los síntomas o manifestaciones conductuales, cognoscitivas y emocionales; y otra parte en la que se ofrece al lector fragmentos de casos clínicos con su correspondiente interpretación. En este sentido, en el banco de preguntas guía que líneas arriba se ofrece, existen algunas que se prestan para la parte explicativa o teórica y otras que apoyan la parte ejemplificativa o de estudio de casos, aunque hay que reconocer que la mayoría se dirigen hacia esta última parte, debido que en lengua inglesa se encuentra muy desarrollado el género literario de la novela juvenil sobre un tema psicológico, género que por desgracia es muy escaso y desconocido en nuestro medio.⁵

Ya para la propia actividad de lectura, el orientador puede elegir varias modalidades: 1.-Cada uno de los participantes puede leer en voz alta, durante la sesión, una pequeña porción del material de lectura. 2.-Todos los participantes pueden leer en silencio en la sesión, antes de debatir la lectura. 3.-Los participantes pueden leer el material de lectura antes de la sesión. La opción elegida dependerá del grado de participación de los estudiantes, del tipo de material de lectura y de la propia integración grupal. Por ejemplo, si se lee un poema, es mejor leerlo en el momento en voz alta. Por otra parte, cuando los estudiantes están muy motivados por el tema de la lectura y ya han experimentado algún beneficio de la bibliorientación se puede esperar que si lean entre una sesión y otra el material de lectura. La conducción misma del proceso de debate debe ir encaminada a apoyar el proceso de identificación de los estudiantes con la lectura (o el video) y eventualmente, conforme progresen las sesiones con ese material u otros del mismo tema y conforme se vaya desarrollando un clima de respeto y confianza en el grupo, a apoyar también las siguientes etapas de la bibliorientación: la catarsis o liberación emocional, el *insight* o toma súbita de conciencia, y la elaboración o adaptar el cambio afectivo y cognoscitivo en la vida real. Este proceso de identificación se ve apoyado por el *testimonio* que ofrecen los demás participantes durante sus intervenciones y que animan al resto a también participar. Debe recordarse que la biblioterapia grupal tuvo sus orígenes con la entonces recientemente aplicada psicoterapia de grupo, destinada a atender a mayores poblaciones de pacientes que debido al insuficiente número de psicoterapeutas individuales o los costos del tratamiento, no tenían acceso a un servicio de este tipo. Se empezaba a estudiar en esa época (mediados de los años veinte) la influencia de lo social en la génesis de los problemas humanos. Todo esto llevaría después a los grupos de autoayuda, una de cuyas primeras manifestaciones notables fue *Alcohólicos Anónimos* en el año de 1935. En efecto, en un grupo de autoayuda se trabaja con base en el *reflejo*, como en la bibliorientación. De aquí la importancia de que el orientador que conduzca esta

⁵ Existen algunos materiales, como *Juventud mas allá del éxtasis*, que consiste en historias adolescentes dramatizadas sobre sexualidad y adicciones, y *Atrapados en la escuela*, que consiste en cuentos mexicanos de escritores (as) reconocidos de la narrativa contemporánea que se desarrollan en la escuela, cuyos protagonistas son adolescentes y que reflejan experiencias y situaciones comunes a esa época.

actividad exhorta a los estudiantes a que ofrezcan su testimonio a sus compañeros participantes, pues parte se aprende de lo leído o visto y parte de lo escuchado en el grupo.

Para conducir el debate, el orientador debe basarse, al menos al principio, en la siguiente *secuencia de debate* (basada en Cornett, 1980), en la que se señalan las actividades del conductor y los alumnos: En esta secuencia, el orientador le pide al alumno que el cuente con sus propias palabras de qué trató la lectura, cuáles eran los problemas que presentaba y su causa, qué le pasaba al personaje principal y por qué, qué otras cosas sucedieron y por qué, cómo se sentía el personaje principal, cómo fue que éste cambió al final de la historia y porqué, lo que habría hecho el alumno en lugar del personaje principal y si algo similar le ha pasado, y finalmente, el alumno resume y saca conclusiones sobre la historia. Esta secuencia se puede adaptar para un proceso de debate en grupo o para una bibliorientación personal. Al final de la sesión, el orientador debe resumir el tema debatido y los comentarios de los participantes para así darles a éstos un sentimiento de integración y de cierre.

Anexo 6: La bibliorientación con adolescentes

La primera revisión bibliográfica la efectúan David H. Rusell y Caroline Shrodes (1950). En esta revisión se citan obras ya en la década de 1920 en que se debatía el uso de los libros en los hospitales y se proponían listas de libros. En la década de 1930, Alice Bryan publicó dos artículos, debatiendo en uno el posible ajuste de la personalidad mediante la lectura y en el otro, la posibilidad del desarrollo de la biblioterapia como ciencia (Bryan 1939a, 1939b). En esa época, la mayoría de los autores usaba el término de biblioterapia con relación a los libros de higiene mental, o de salud mental como diríamos ahora, es decir a libros de una naturaleza didáctica que proporcionaban información sobre el ajuste psicosocial del individuo, sobre el desarrollo de la personalidad, sobre la crianza de los hijos y sobre otros tópicos similares. Bryan en cambio, propone además de los libros informativos, la narrativa, la poesía y el teatro como posibles materiales para la biblioterapia. Hubo en esta época, antes de la década de 1950, numerosas bibliografías de textos informativos o provenientes de la narrativa (como las novelas y los cuentos) como materiales aptos para la biblioterapia. Los estudios sobre la biblioterapia hasta antes de 1950 pueden ser categorizados en tres áreas: Descripciones generales, aplicaciones en hospitales, y aplicaciones educativas. Esta última utilización, de interés en la presente revisión, será detallada a continuación.¹

La Hna. Lorang usó en 1945² un cuestionario para recabar las opiniones de 2308 estudiantes en ocho preparatorias sobre el efecto que en ellos había tenido la lectura de ciertos libros y revistas. El 53% de esta población informó que había tratado de actuar como el personaje del libro y un 21% como un personaje de la revista.

Kircher, también en la década de 1940, enfatiza el carácter dinámico del proceso de lectura y como este ayuda en el ajuste emocional. Kircher hace una observación muy interesante y muy valiosa para el proceso de la bibliorientación actual: que la literatura puede producir una respuesta retardada y que las soluciones que ésta contiene pueden ser utilizadas mucho tiempo después de la lectura. La autora proporciona también una bibliografía comentada de historias infantiles junto con las soluciones que cada una de éstas pueden presentarles a los niños. Aquí puedo observar que este periodo retardado de comprensión se refiere, según las teorías de la época, a la elaboración o *working through* del psicoanálisis. Russell, otro autor de esta época, sugería que la literatura sólo podía influir un ajuste si los estudiantes tenían una buena capacidad de lectura, si había una amplia gama de materiales para elegir, si existía un ambiente tolerante de lectura y si las experiencias en la escuela y la comunidad reforzaban la lectura.

¹ Desafortunadamente, en la publicación de Rusell y Shrodes de 1950 no se pudo localizar la sección de las referencias bibliográficas, pero todos estos estudios no experimentales se llevaron a cabo con seguridad en la década de 1940.

² Lorang, Sister Mary Corde (1945) "The Effect of Reading upon Moral Conduct and Emotional Experience" *Studies in Psychology and Psychiatry*. Vol.6.

Husband, en este mismo periodo, también sugiere que es muy importante manipular los elementos de la situación de lectura hacia diversas interpretaciones o reconstrucciones de la realidad: "Si una situación de lectura ejerce la obligación de una interpretación precisa, tiende por lo tanto a crear una respuesta negativa [en el proceso]. Esta respuesta disminuye progresivamente con la madurez de lectura." Finalmente, los autores señalan algunas implicaciones de esta breve revisión de la literatura con relación a la investigación y la práctica. Señalan primeramente que la biblioterapia tiene más probabilidad de éxito con los niños y los adolescentes con trastornos leves de desarrollo y ajuste social. Por lo tanto, las instituciones más adecuadas no serían las instituciones de salud mental, sino las escuelas, donde es posible influir en el ajuste del niño a adolescente "normal".

Una implicación muy interesante de este estudio radica en los tipos de materiales empleados: Se citaba un estudio donde un cierto número de psicoterapeutas, psicoanalíticamente orientados se inclinaban por los libros informativos, de naturaleza didáctica, pues éstos eran la mejor elección para el paciente que necesita un mayor contacto con la realidad. Por otra parte, los psicólogos y psiquiatras de ese tiempo (seguramente orientados hacia el psicoanálisis) afirmaban que los grandes escritores podían interpretar la personalidad humana a profundidad, pues el escritor tenía el poder de entender, describir y comunicar al lector algún aspecto o aspectos de la personalidad de uno o varios personajes. El anterior punto de vista se puede explicar por la función de investigación de la cultura y la personalidad del psicoanálisis. Continuando con el punto anterior, se sugiere que la lectura prescriptiva y de enseñanza es más bien un ejercicio intelectual; mientras que la identificación, la proyección y otros mecanismos implicados en la lectura de la literatura imaginativa pueden incorporar en la situación de lectura la conducta emocional asociada con la mayoría de los desajustes.

Schrank(1980) coloca en este periodo dos estudios muy interesantes: Jackson³, en 1944, investigó los efectos de la lectura de novelas juveniles en las actitudes hacia los negros por parte de un grupo de alumnos de tez blanca del Sur de los Estados Unidos. El diseño del estudio incluyó un grupo control y otro experimental con pretest y posttest sobre actitudes. El grupo experimental leyó una novela en la que se presentaba a los negros bajo una luz positiva. El grupo control no leyó. Se aplicó también una evaluación de seguimiento dos semanas después para ver si los cambios habían sido duraderos. Jackson afirmaba: " A los alumnos en el grupo experimental se les pidió que leyeran el material, el cual se les presentó en una forma mimeografiada, como si fuera una historia de un libro que estuvieran leyendo por placer y no como un material de lectura obligatorio. Se trató de que existiera una atmosfera informal en el salón de clases y se animó a los alumnos a hacer preguntas. Aunque no hubo un debate, a los alumnos se les permitió hablar

³Jackson, E.P. "Effects of reading upon attitudes toward the Negro race" *Library Quarterly*. V. 14, num. 1, 1944, pp.47-54. Este documento lo cita Schrank (1980) y no se consultó personalmente

de la historia después de llenar el postest. Al final del experimento, los alumnos mostraron mucha cooperación y preguntaron repetidas veces sobre el muchacho negro de la historia y qué había sido de él.” Los resultados del postest mostraron un cambio significativo en las actitudes del grupo experimental. Sin embargo, al fin de las dos semanas, cuando las actitudes fueron medidas de nuevo, se había perdido la ganancia.

Smith⁴, en 1948, instruyó a los maestros de los grados 4° de primaria a 2° de secundaria para que les preguntaran a sus alumnos si recordaban algún libro, historia, poema o artículo que hubiera cambiado su manera de pensar o sus actitudes. De las 502 respuestas, el 60.7% informó de cambios en las actitudes como resultado de la lectura. Opino de este estudio, cuyo diseño fue ex post-facto, que las respuestas de los alumnos pudieron haber estado influenciadas por lo que esperaban fuera su respuesta.

Schrank(1980), Schrank y Engels(1981), Tillman(1984) y parcialmente Piercy (1996) nos proporcionan en sus revisiones bibliográficas las investigaciones que han empleado la biblioterapia en forma experimental y cuyos sujetos de estudio fueron en gran parte adolescentes, desde la década de 1950 hasta nuestros días. Los estudios reseñados a continuación cubren el periodo adolescente de los 12 a los 18 años. En consecuencia, los sujetos de los estudios fueron alumnos de una Escuela Secundaria (Middle School) con una duración de 4 años, correspondientes al 5° y 6° de primaria y al 1er y 2° de secundaria México; y a una Escuela Preparatoria (*High School*) con una duración de 4 años que comprendería en México el tercero de secundaria y los 3 años de la preparatoria. (Lounsbury,1996).

Estudiantes con adolescentes, de 10 a 14 años, provenientes de la escuela secundaria.-Las variables dependientes en estos estudios pueden ser categorizadas en cambio de actitudes, autoconcepto, desarrollo personal y social y factores de logro

Actitudes.-Al parecer, la aplicación más prometedora de la biblioterapia en la escuela secundaria (en la *middle school* de los Estados Unidos) se encuentra en el campo del cambio de actitudes. Herminghaus⁵ en 1954 intentó modificar las actitudes de los alumnos y producir un cierto ajuste personal mediante la lectura. El grupo de alumnos pertenecía al 2° grado de secundaria y la duración del

⁴Smith,N.B. “Some effects of reading on children” *Elementary English*.v.25,1948,pp.271-278. Este documento lo cita Schrank (1980) y no se consultó personalmente

⁵ Herminghaus,E. “The effect of bibliotherapy on the attitudes and personal and social adjustment of a group of elementary school children” *Tesis de doctorado*. St. Louis Missouri: Washington University,1954. (Ann Arbor,Mich.: University Microfilms, No. 00-18971). Este documento lo cita Schrank (1980) y no se consultó personalmente

estudio fue de ocho meses. Herminghaus preparó un manual para el maestro que incluía cierta información sobre la dinámica de la personalidad y el papel que juega la literatura en la formación de ésta. El manual también incluía una lista de libros, indizados según posibles situaciones problemáticas, que debían usarse en el salón de clase con fines biblioterapéuticos. El número promedio de libros que leyó el grupo de clase experimental fue de 31.48 mientras que el promedio leído por el grupo control fue de 14.6. Los alumnos en el grupo de clase control seleccionaron los libros de la biblioteca escolar con base en sus intereses personales. Los resultados indican que los cambios en las actitudes ocurrieron tanto en el grupo control como en el grupo experimental. Sin embargo, los cambios se llevaron a cabo en diferentes direcciones. El grupo experimental mostró cambios en la dirección de un mejor ajuste personal y social. El grupo control mostró cambios en la dirección de un ajuste personal y social más pobre. Además, los cambios más significativos en el grupo experimental ocurrieron en las áreas donde se llevó a cabo una mayor cantidad de lectura.

Zucaro⁶ en 1972 estudio a un grupo de alumnos del sexto grado de primaria de tez blanca, suburbanos, para saber si la biblioterapia podría afectar sus actitudes hacia los negros. Zucaro afirmaba: “ Se halló un cambio actitudinal hacia los negros en una dirección positiva cuando se usó a la biblioterapia con los alumnos, mediante la lectura y el debate de cierto material de lectura. Además, tan sólo cuando se empleó únicamente la lectura, los datos mostraron un cambio altamente significativo de las actitudes hacia los negros en una dirección favorable. A pesar de que hubo un cambio actitudinal altamente significativo en ambos grupos experimentales (el de lectura y debate, y el de lectura solamente), los hallazgos del grupo de lectura y debate fueron más favorables. “ Zucaro quería también saber si, cuando las actitudes hacia un grupo minoritario cambiaban, también cambiaban las actitudes hacia otros grupos minoritarios. Sus datos sobre las actitudes hacia los indígenas estadounidenses y los puertorriqueños reveló que hubo también un cambio de actitudes altamente significativo en una dirección positiva, tanto en la modalidad de lectura y debate como de lectura únicamente.

Kimoto⁷ en 1974 revisó los efectos de la literatura juvenil de apoyo al currículo académico sobre las actitudes hacia los negros, correspondiente a los grados 5° y 6° de primaria. Kimoto halló que los materiales de lectura sobre los negros cambiaban significativamente en forma positiva las actitudes de los alumnos que

⁶ Zucaro, B. “The use of bibliotherapy among sixth graders to affect attitude change toward American Negroes” *Tesis de doctorado*. Temple University, 1972. (Ann. Arbor, Mich.: University Microfilms, 1972. No. 72-27216) Este documento lo cita Schrank (1980) y no se consultó personalmente

⁷ Kimoto, C. “The effects of a juvenile literature-based program on majority group attitudes toward black Americans. *Tesis de doctorado*. Washington State University, 1974. (Ann Arbor: Mich.: University Microfilms, 1974. No. 74-16377) Este documento lo cita Schrank (1980) y no se consultó personalmente

tenían un alto o moderado grado de empatía y comprensión hacia los negros. Este programa basado en la literatura efectuó un cambio muy pequeño con los alumnos que tenían bajos niveles de empatía y comprensión.

Bauer ⁸en 1977 quería saber si algunos cuentos infantiles de carácter tradicional podrían modificar las actitudes de un grupo de estudiantes del 1er grado de secundaria que participaban en un programa de regularización de lectura (correspondiente al 7º grado de la escuela primaria estadounidense donde se desarrolla y evalúa la lecto-escritura). En su estudio, Bauer escogió a los cuentos tradicionales porque tenían un alto interés para los alumnos, poca dificultad de lectura, un desarrollo simple de los personajes y un desarrollo rápido de la trama. Bauer escogió 7 cuentos que se leyeron y comentaron en los 45 minutos de la clase. Algunos de los cuentos elegidos fueron: “El ladrón y su madre” (castigo parental de los hijos). “El consejo del pájaro” (la búsqueda del consejo de otros). “El viejo, su mujer y el pescado” (el tomar ventaja de otros) “Joaquín y la hija del molinero”(la amabilidad con los animales), entre otros. Bauer encontró que la biblioterapia que emplea cuentos tradicionales no efectuó un cambio significativo en las actitudes de los estudiantes, sugiriendo en consecuencia una forma diferente de literatura.

Autoconcepto.-Otro aspecto estudiado en la educación secundaria ha sido el autoconcepto, aunque con poco apoyo para su sustento.

Lodge ⁹en 1956 empleó entrevistas y una composición titulada “La persona que me gustaría ser” para determinar cómo las biografías influían en el concepto de sí mismos de los estudiantes de 2º grado de secundaria. La actividad de Lodge duró dos semanas y media, con una duración de 90 minutos diarios. Esta actividad era parte de una materia que versaba sobre los aspectos biográficos de personajes históricos de los Estados Unidos. Mediante estas entrevistas, Lodge intentaba obtener la siguiente información: 1.-¿De qué fuente o fuentes adquiere el estudiante las ideas de la persona en la que le gustaría convertirse? 2.-¿Qué clase de lecturas optativas le gusta hacer a cada estudiante? 3.- ¿Qué le gustaría hacer a cada estudiante 10 años en el futuro? Lodge explica algunos de sus resultados: “En relación a la primera pregunta, 10 hombres y 19 mujeres declararon que su elección provino de una sola fuente; 8 de los 10 hombres mencionaron la influencia de las personas de la vida real y 2 afirmaron que fue la influencia de los

⁸Bauer, R.C. “Effects of folk tales as bibliotherapeutic aids in changing attitudes of seventh-grade remedial readers.” *Tesis de maestría*. Rutgers: The State University of New Jersey, 1977, Este documento lo cita Schrank (1980) y no se consultó personalmente

⁹ Lodge, H.C. “The influence of the study of biography on the moral ideology of the adolescent at the eighth grade level.” *Journal of Educational Research*. V. 50, num. 4, 1956, pp. 241-255. Este documento lo cita Schrank (1980) y no se consultó personalmente

libros y las revistas. De las mujeres, 15 mencionaron la influencia de las personas, 3 de los libros, una el cine y otra un evento en su vida” Lodge continua diciendo: “Tal parece que los libros y la lectura parecen ser una pequeña pero importante influencia en los adolescentes que participaron en las entrevistas. Un examen de los propios datos que arroja la entrevista parecerían indicar que los libros les permiten a estos adolescentes explorar con cierto realismo sus propios intereses vocacionales y que además les proporcionan un espacio de descanso y de aventura.”

Schultheis¹⁰ en 1970 estudió la relación entre algunos problemas psicológicos de los alumnos del 5º y el 6º grado de primaria y el efecto terapéutico de leer novelas infantiles, actividad mediante la cual el niño tiene la oportunidad de identificarse con un personaje con un problema similar. Después de la exposición a la lectura y el debate de estas novelas, Shulteis pudo medir algunos cambios en la autopercepción, pero ninguno de significancia estadística. Dixon¹¹ en 1974 evaluó los efectos de un programa grupal conjunto de formación en la mejora de las actividades de lectura y biblioterapia sobre el autoconcepto de estudiantes del sexto grado. Dixon descubrió, después de la medición de los resultados, que el programa no mostraba ninguna ventaja sobre el grupo control en el desarrollo del autoconcepto. Tales fueron también los resultados de Stephens¹² en 1974.

Roach¹³ en 1975 evaluó también los efectos de un programa de de biblioterapia sobre el autoconcepto y encontró que los efectos de un programa de biblioterapia

¹⁰ Schulteis, M. “ A study of the effects of selected readings upon children’s academic performances and social adjustment.” *Tesis de doctorado*. Ball State University, 1970. (Ann Arbor, Michigan: University Microfilms, 1970, No. 70-05265) Este documento lo cita Schrank (1980) y no se consultó personalmente

¹¹ Dixon, J. “ The effects of four methods of group reading therapy on the level of reading, manifest anxiety, self-concept, and personal-social adjustment among fifth and sixth-grade children in a central city school setting. “State University of New York, búfalo, 1974. UMI No. 74-29234. Este documento lo cita Schrank (1980) y no se consultó personalmente

¹² Stephens, J. “An investigation into the effectiveness of bibliotherapy on the reader’s self-reliance.” *Tesis de doctorado*. University of Oklahoma, 1974. UMI No. 74-21994. Este documento lo cita Schrank (1980) y no se consultó personalmente

¹³ Roach, L.E. “The effects of realistic fiction literature upon the self-concept of elementary school students exposed to a bibliotherapeutic situation”. *Tesis de doctorado*. Universidad de Akron, 1975. UMI No. 75-23975. Este documento lo cita Schrank (1980) y no se consultó personalmente

no diferían en forma significativa del grupo control que no recibió ningún tratamiento.

Desarrollo personal y social.-Varios investigadores se han preguntado sobre los resultados de la biblioterapia con relación al ajuste personal y social de estos adolescentes tempranos. La investigación en esta área muestra resultados mixtos.

Herminghaus¹⁴ en 1954 intentó producir cierto ajuste personal y social mediante la lectura pero halló sin embargo que un programa de biblioterapia no producía un mejor ajuste personal y social. Livengood¹⁵ en 1961 estudió a un grupo de alumnos de 6º grado cuyo maestro le había pedido orientación sobre las relaciones interpersonales en el salón de clases. El estudio pretendía descubrir si el clima mental de un salón de clases se pudiera mejorar mediante la aplicación de un programa de biblioterapia que resolviera las causas del rechazo por parte de los compañeros entre sí y de las prácticas no democráticas en el salón de clase. Las selecciones bibliográficas de la literatura infantil les fueron presentadas al grupo experimental en 36 sesiones de lectura correspondientes a 6 sesiones cada una. Cada sesión resaltaba alguno de los rasgos de personalidad que se revisaban en el estudio. Durante cada sesión se les leyó a los niños un cuento, un poema o un extracto de un libro. La duración de las sesiones fue de 15 a 30 minutos. Hubo tres sesiones semanales durante 12 semanas. Desafortunadamente, los resultados indicaron que las relaciones interpersonales y las prácticas antidemocráticas empeoraron al final del estudio. Herminghaus opina, con base en los principios y estrategias de la biblioterapia, que esto sucedió debido a: 1.- No se les permitió a los niños sentir que estaban participando voluntariamente en un programa de lectura guiada con el efecto de cambiar sus actitudes y presumiblemente su conducta, pues la participación fue obligatoria como parte de las actividades escolares. 2.- Los materiales empleados fueron muy diversos; hubiera sido mejor emplear novelas infantiles más largas y leerlas poco a poco pues los cuentos y las fábulas no reflejan la realidad de la vida cotidiana. 3.- A los niños se les leyó, no leyeron ellos mismos. 5.- No hubo un debate después de la lectura del material. En consecuencia, no se puede hablar en este estudio de un auténtico proceso de biblioterapia, sino de lectura guiada con fines de cambio de actitudes.

Mattera¹⁶ en 1961 quería saber si la lectura y el debate de ciertos libros podría ayudar a los estudiantes del sexto grado a enfrentar y resolver los problemas de la vida diaria. Mattera usó un inventario para obtener las respuestas de los niños a la

¹⁴ Herminghaus, E. *Op. cit.*

¹⁵ Livengood, D. K. "The effect of bibliotherapy upon peer relations and democratic practices in a sixth grade classroom" *Tesis de doctorado*. University of Florida, 1961. UMI No. 64-11553. Este documento lo cita Schrank (1980) y no se consultó personalmente

¹⁶ Mattera G. "Bibliotherapy in a Sixth grade" *Tesis de doctorado*. Pennsylvania State University, 1961. UMI, No. 62-02642. Este documento lo cita Schrank (1980) y no se consultó personalmente

lectura de los libros, en las siguientes áreas: 1.- ¿Cómo cambió mi pensamiento? 2.- ¿Cómo cambió mi conducta? 3.- ¿Cómo cambió mi manera de hablar? 4.- ¿En qué otra cosa me cambió? Se utilizó biblioterapia grupal e individual. La biblioterapia grupal se utilizó para ciertos problemas en común identificados por lista que la clase desarrolló como colectivo. Estos problemas en común incluyeron: 1.- Llevarse bien con otros. 2.- Ciertos problemas relacionados con la escuela. 3.- Ganar dinero. 4.- La conformación y la obediencia a ciertas reglas de conducta. 5.- La ruptura de malos hábitos. 6.- La toma de decisiones sobre la elección de pasatiempos o proyectos personales. Se emplearon biblioterapia personal y grupal. Se empleó la biblioterapia grupal para ciertos problemas comunes, que corresponden a los seis ya mencionados, que fueron identificados mediante una lista que los miembros de la clase desarrollaron. Ya en el proceso de discusión, un panel de alumnos condujo el debate. Las preguntas que se incluyeron en el debate fueron las siguientes: ¿Cómo le hizo el personaje de la historia para entenderse mejor a sí mismo? ¿Porqué las personas de la historia actuaban como lo hacían? ¿Te ha pasado alguna cosa similar? ¿Crees que esta historia es verdadera y que de verdad pasó alguna vez? ¿Para que clases de personas recomendarías esta obra?

Los resultados del estudio de Mattera le condujeron a concluir que los libros pueden ayudar a los estudiantes a resolver problemas de la vida diaria y que los libros que más les pueden ayudar son aquellos que más les interesan. Su investigación proporciona evidencia del valor que tienen los libros para proporcionar experiencias sustitutivas en muchas clases de situaciones problemáticas.

Factores de logro académico.-Shulteiss en 1970¹⁷ informó que un programa de biblioterapia con un debate guiado afectó en forma significativa los puntajes totales de capacidad de comprensión de lectura medidos mediante el *Gates Reading Survey*. Lo mismo encontró Livengood en 1961¹⁸ y Bigge & Sandefur en 1966.¹⁹

Estudios con adolescentes de 14 a 18 años provenientes de la preparatoria.-En este nivel educativo, o de *High School*, los efectos de la biblioterapia se han estudiado en cambio de actitudes, autoconcepto, cambios conductuales y factores de logro académico.

¹⁷ Shulteiss, *Op.cit*

¹⁸ Livengood, *Op.cit*.

¹⁹ Bigge, J.& Sandefur J.T. *An exploratory study of the effects of bibliotherapy on the behavioral pattern of adolescents*. Documento no publicado. Emporia: Kansas State Teachers College, 1966. Documento no consultado.

Cambio de actitudes.-Con estudiantes de una *High School* Hayes en 1969²⁰, Shirley en 1966²¹ y Caffee en 1975²² informan de los efectos positivos de la biblioterapia en el cambio de actitudes.

Hayes en 1969, investigó el impacto de la lectura en las actitudes de prejuicio racial hacia los blancos. 54 estudiantes provenientes del 11avo. Grado (del 2º. De preparatoria en nuestro sistema educativo) leyeron algunas novelas, entre curiosamente se encontraba de Braithwaite, E.R. *To Sir, with love*. N.J., Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1969²³ y de Russell, B. *Go up for glory*. Los Angeles, Bomar/Noble, 1968.²⁴ Hayes evaluó este programa de lectura mediante los datos que obtuvo en la pre-evaluación y en la post-evaluación merced a la *Hinkley Scale*, a la información descriptiva que obtuvo de sus observaciones personales de los alumnos, a los ensayos de sus estudiantes y a la evaluación del programa por parte de alumnos y maestros.²⁵ La autora concluyó que la lectura selecta de obras literarias sobre los negros podía cambiar las actitudes de los estudiantes en una dirección favorable.

En el estudio de Shirley en 1966 se trató de determinar si los cambios en las actitudes que reportaban los estudiantes del 10º, 11º, y 12avo. grado (de 1º., 2º, y 3º de Preparatoria) eran resultado de la lectura. Shirley usó un cuestionario para obtener datos y este instrumento fue complementado y validado mediante el uso de entrevistas y estudios de caso. Los estudiantes que participaron en este estudio informaron que sus actitudes habían cambiado por la influencia de la lectura y que los mayores cambios en las actitudes se debían a las obras elegidas en forma personal. La autora concluyó que las respuestas de los adolescentes apoyaron la suposición de la investigación de que la lectura puede influir en el desarrollo personal de los lectores.

Caffee, en 1975 detectó una diferencia significativa en la aceptación de otros, en un grupo biblioterapéutico para estudiantes (modalidad de grupo de encuentro)

²⁰ Hayes, M. T. An investigation of the impact of reading on attitudes of racial prejudice. *Tesis de doctorado* (Educación). Boston, Ma.: Boston University, 1969 UMI no. 70-12175. Documento no consultado.

²¹ Shirley, F. The influence of reading on the concepts, attitudes and behavior of tenth, eleventh and twelfth-grade students. *Tesis de doctorado* (Educación). University of Arizona, 1966. UMI no. 66-10211. Documento no consultado.

²² Caffee, C.L. Bibliotherapy: its effect on self concept and self actualization. *Tesis de doctorado*. (Orientación Educativa) East Texas State University, 1975. UMI No. 76-04623. Documento no consultado.

²³ Llevada a la pantalla. El título en español de la película fue conocida como *Al maestro con cariño*, llevando a Sydney Potier en el papel estelar.

²⁴ En todos estos títulos se exponía bajo una luz positiva situaciones de vida en la que intervenían personajes negros. La identificación vicaria le permitía al lector, ponerse en el lugar del personaje, comprenderlo, y así cambiar sus actitudes.

²⁵ Empleo pues, una metodología cuantitativa y una cualitativa (observaciones, ensayos, etc.)

según los datos de la preevaluación y la postevaluación en el *Berger Acceptance of Self and Others Scale*. Caffee sugirió que el valor de la biblioterapia puede radicar en su habilidad para desarrollar una participación más profunda en las relaciones interpersonales y una actitud de mayor aceptación hacia los demás.

Autoconcepto.-Se ha sugerido que la biblioterapia puede ayudar a mejorar el autoconcepto de los adolescentes entre los 14 y 18 años. Según Schrank, los resultados en esta área muestran resultados mixtos.

Penna en 1976²⁶ mostró que tanto la aproximación de lectura y debate en clase como la aproximación de lectura y debate en forma individual (forma tutorial) eran intervenciones que con eficacia apoyaban la identidad del yo en el desarrollo adolescente. Sin embargo, el estudio de Caffee un año antes no halló un aumento en los puntajes de autoconcepto en estudiantes de preparatoria.

El estudio de Penna empleo dos aproximaciones que podrían apoyar la identidad del yo en el desarrollo adolescente: la aproximación tutorial de uno a uno y la aproximación de lectura y debate en el salón de clases. Penna describe el proceso biblioterapéutico como sigue:

- 1.- Los estudiantes presentan un resumen de cada una de las partes principales de la narración.
- 2.- Describen después a los personajes principales
- 3.- La entrevista grupal o individual se dirige ahora hacia los sentimientos de los personajes, los cambios en sus relaciones sociales y los cambios de conducta que éstos presentan.
- 4.- Se proporciona un tiempo para que los estudiantes identifiquen y comparen los incidentes en la narración con sus propias experiencias.
- 5.-Se proporciona un espacio de tiempo para que los estudiantes apliquen estas generalizaciones y conclusiones a sus propias experiencias.

Los estudiantes primero leyeron en sus casa el material de lectura y después se reunieron con el orientador en la escuela, en forma personal o grupal, para debatir el material de lectura. Las sesiones fueron diarias, por cinco veces a la semana, por un periodo de 40 minutos.

Penna observó diferencias significativas entre los tratamientos: "Se hallaron diferencias significativas en los grupos experimentales en cada uno de los tres componentes de la identidad del yo. Los estudiantes en la modalidad de salón de clase, después de ser expuestos al tratamiento experimental, alcanzaron los puntajes mas altos en los componentes de autoidentidad y autoaceptación. Los estudiantes en la modalidad tutorial alcanzaron los mas altos puntajes en el

²⁶ Penna,R. The relative effectiveness of the classroom discussion approach and the tutorial approach to literature for the development of adolescent ego-identity. *Tesis de doctorado*(Educación).New York: Fordham University,1965. UMI no.76-04190. No se consultó el documento.

componente del yo ideal....” Como conclusión, Penna afirmaba que “ambas modalidades son efectivas y que la aproximación grupal es mas eficiente que la individual”

Caffee en 1975 estudió el valor terapéutico de la biblioterapia para efectuar cambios en el auto-concepto y en la auto actualización de los individuos en un proceso de orientación grupal. En este estudio participaron, en forma voluntaria, 42 estudiantes de 1º., 2º. Y 3º de Preparatoria y fueron asignados a uno de tres grupos: El primero era el grupo experimental y consistió en un grupo de biblioterapia (modalidad de grupo de encuentro). Este grupo leyó y debatió cierta literatura con base en los problemas identificados mediante el *Berger Acceptance of Self and Others Scale* y el *Personal Orientation Inventory*. Los estudiantes en el 2º grupo leyeron los mismos materiales pero no se reunieron para debatirlos grupalmente. El tercero fue un grupo control que sólo fue pre y post evaluado. Cada estudiante leyó hasta ocho libros de una lista de títulos recomendados. A los estudiantes del grupo I y II se les ofreció la misma lista de libros. No todos los estudiantes leyeron los mismos libros debido a que flexiblemente se les permitió escogerlos en forma individual para que así se adaptaran a sus diferentes niveles de comprensión de lectura, de interés, y de lectura previa.

Caffee no detectó aumentos en los puntajes de autoconcepto como resultados del grupo de biblioterapia, Sin embargo, observó que la biblioterapia había sido valiosa para los estudiantes que leyeron y debatieron con el orientador su material de lectura, pues en este, el grupo 2º, si se habían efectuado cambios positivos en el autoconcepto.

Conductas.-Bigge & Sandefur²⁷ informan en 1966 que un programa de biblioterapia no redujo en forma efectiva los problemas de disciplina de los estudiantes de preparatoria. Sin embargo, Shirley en 1966 informa que sus estudiantes le habían informado que la lectura de libros si había influido en su conducta.

Como se mencionó líneas arriba, Shirley empleó un cuestionario para obtener datos sobre las formas en que los estudiantes reportaban que sus conductas habían cambiado como resultado de la lectura

Finalmente, los estudiantes reportaron que los cambios mas importantes habían sido producidos por la literatura que habian seleccionado en forma independiente. Bigge & Sandefur querían determinar si había una diferencia significativa en problemas de disciplina entre los estudiantes que recibieron biblioterapia y aquéllos que no. Para probar sus hipotesis, estos autores estudiaron a estudiantes del 8o. y 9o. grado (del equivalente al 2o. y 3o. de secundaria). En los grupos de biblioterapia, se animó a los estudiantes a expresar sus intereses y problemas a los maestros, quienes después les recomendaron libros con temas relacionados con ellos. No se hallaron diferencias significativas entre el grupo de biblioterapia y el grupo control en problemas de disciplina y conducta antisocial

²⁷ Bigge & Sandefur, *Op. Cit.*

Bigge & Sandefur en 1966 querían determinar si había una diferencia significativa en problemas de disciplina y conducta antisocial entre los estudiantes que recibieron biblioterapia y aquellos que no. Para probar su hipótesis estudiaron ocho salones de clase del 8o. y 9o. grado (del 2o y 3o de secundaria) igualados entre sí lo más posible. A los estudiantes en los grupos de clase de biblioterapia se les animó a expresar sus intereses y problemas a los maestros quienes después les recomendaron libros con temas relacionados a ellos. Al final del experimento, no se hallaron diferencias significativas entre los grupos de biblioterapia y control en problemas de disciplina personal y conducta antisocial.

Factores de rendimiento académico.-Varios investigadores se han preguntado si los resultados de la biblioterapia se relacionan con factores de logro académico o de inteligencia. Penna en 1976 concluyó que las mayores ganancias biblioterapéuticas se hallaban entre los mejores lectores. Shirley en 1966 halló que el número de influencias por la lectura que reportaban los estudiantes se relacionaba con la inteligencia y la capacidad de lectura. Hayes en 1969 reportó que los muchachos con una inteligencia superior mostraron el cambio mas grande en actitud hacia los negros. Esta correlación no se sostuvo para las muchachas.

En el estudio de Shirley, los estudiantes reportaron las formas en que su pensamiento, sus actitudes o su conducta habían sido cambiados como resultado de la lectura. En su analisis de los resultados de la aplicación de un cuestionario y de entrevistas personales, Shirley mostró que el número de las influencias reportadas de la lectura sobre el pensamiento, las actitudes y la conducta se relaciona positivamente con la inteligencia y la capacidad de lectura. Shirley afirmaba:

Los estudiantes que reportaron a la trama como el factor que los había influenciado tendían a ser menos inteligentes y más pobres lectores que aquellos que reportaron el tema o un personaje o caracter de la obra. Aparentemente, los estudiantes mas inteligentes y mejores lectores intentaron averiguar las ideas del autor y los motivos de los personajes de la obra. Los lectores con mas bajo desempeño de lectura tal vez estaban mas interesados en los eventos de la historia. Los mejores lectores se interesaron mas en las razones por las que los eventos se llevaron a cabo.

Hayes en 1969, como ya se mencionó, estudió el impacto de la lectura sobre los estudiantes del 11o. grado (5o. de preparatoria). La autora mostró que la lectura de libros selectos sobre las actitudes de prejuicio racial, cambiaron las actitudes de los sujetos en una dirección favorable. Además, los muchachos con los más altos puntajes de inteligencia tuvieron las mayores ganancias. Sin embargo, esta correlación no se sostuvo para las mujeres.

Rovin(1967) exploró los patrones de identificación de estudiantes de preparatoria con relación a la biblioterapia. La muestra de Rovin estuvo constituida por 770 estudiantes cuyas edades iban de los 15 a los 18 años en tres escuelas preparatorias. Rovin uso cuestionarios con preguntas abiertas para obtener

información con los personajes de las obras de la literatura. A los estudiantes se les pidió nombrar a personaje de la literatura con el cual se hayan identificado en el pasado así como dar también sus razones para esta identificación. Rovin halló que:

“...La tendencia del patrón de identificación es como sigue: Inicialmente hubo una fuerte incidencia de identificación vocacional a la que le siguió un ligero aumento en las identificaciones sociales. Las muchachas con una gran capacidad alcanzaron este estado durante el 3o de secundaria y 1o de preparatoria. Los muchachos con una gran capacidad alcanzaron este estado dos años después que las muchachas, cuando tenían 17 y 18 años...”

Rovin definió una identificación vocacional como: “la identificación con un personaje debido a alguna fase en el desarrollo ocupacional” y una identificación social como: “ la identificación debida a las relaciones del personaje con otras personas”. Rovin definió además a la autoidentificación como:” la identificación con un personaje debido a su personalidad o su apariencia” Rovin continúa diciendo:

“...Las muchachas con baja capacidad trasladaron sus patrones de identificación del nivel vocacional al social cuando a los 17 años se encontraban en 2o. de prepa habiendo un número relativamente grande en la autoidentificación pues los factores culturales tienden a hacer a las muchachas mas socialmente inclinadas mientras que los varones se encuentran mas vocacionalmente orientados y se interesan más en actividades físicas...”

Hasta aquí la revisión de Schrank (1980). De 1980 a la fecha existen numeros estudios sobre la biblioterapia con adolescentes en ambiente educativo. En una revisión efectuada en la base de datos *University Microfilms International* (UMI) que registra y describe las tesis de posgrado, principalmente de doctorado, de los Estados Unidos (se incluyen algunas del Canada y la Gran Bretaña) se localizaron 130 documentos provenientes de la psicología, la educación, y el trabajo social sobre la biblioterapia en el periodo de 1980-2000. Para poder cubrir el anterior periodo, se utilizará la revisión de Tillman(1984) y los resultados de la mencionada búsqueda a UMI. Salvo la tesis de Swantic (1986), el resto de los documentos no fueron consultados, pues no están disponibles en nuestro país. En consecuencia, los datos presentados corresponden a los resúmenes de la mencionada base de datos.

Pruett en 1980²⁸ pretendía determinar si las novelas con adolescentes podrían cambiar la percepción del estudiante sobre su familia, sobre sí mismo y sobre su responsabilidad. Pruet escogió a 183 alumnos del 11o. grado (del 5o. de preparatoria) del Estado de Carolina del Sur y los asignó al azar a 9 grupos de salón de clases. Cinco grupos experimentales emplearon novelas para

²⁸ Pruet, Laura Jean Morgan.(1980) “A Study of the effectiveness of Bibliotherapy in Conjunction with Adolescents Novels in Altering Attitudes of Students in a Basic English III Classroom” *Tesis de doctorado*. Raleigh, South Carolina: University of South Carolina.

adolescentes y cuatro grupos control sólo recibieron los materiales normales del plan de estudios. A todos los estudiantes se les dió un cuestionario compilado de la pruebas: *Family Scale*, *Acceptance of self and others Test* y la *Attitude Scale for Clerical Workers*. Se emplearon estas pruebas normalizadas antes y después de la lectura. El desempeño en la lectura lo midió el *Comprehensive Test of Basic Skills*. Los resultados indican que no hay un cambio de actitudes como una función de la lectura de novelas específicas.

Sheridan en 1982²⁹ investigó la relativa efectividad de un grupo estructurado de orientación, biblioterapia explícita y orientación personal común para ayudar a estudiantes de preparatoria a los cuales les había afectado el divorcio, la separación de sus padres, la muerte y otros. Se asignaron 48 estudiantes voluntarios de 15 y 16 años a alguno de los tres tratamientos ya mencionados. El grupo de estudiantes de orientación estructurada se reunió por más de 3 meses y medio en 12 pequeñas sesiones de grupo. Los estudiantes del grupo de biblioterapia se reunieron cinco veces en pequeñas sesiones de grupo que fueron complementadas con cargas de lectura. Los estudiantes del grupo de orientación personal recibieron orientación personal. El análisis de los resultados indica que los sujetos en los grupos de biblioterapia y de orientación grupal estructurada se sintieron significativamente mejor debido al tratamiento que el grupo de orientación individual, posiblemente debido a la atención del orientador y al contenido del tratamiento. No se observaron cambios significativos en el conocimiento de los problemas debidos a los cambios en la composición familiar, la aceptación de la conducta escolar, la asistencia escolar, el desempeño académico, el autoconcepto y la propia aceptación de la conducta en casa.

Cuatro años más tarde, Swantic (1986) incorporó en su estudio la importante variable de la posible influencia del tiempo y la atención del orientador como la productora de los efectos de la biblioterapia. así como la influencia de un proceso grupal como una mejor alternativa para esta actividad. Swantic (1986) pretendía investigar los efectos de la bibliorientación en estudiantes de 10 a 14 años provenientes de una escuela secundaria (*Middle School*) que habían exhibido conducta inadecuada en ambiente escolar. Fue predicho que los estudiantes con una historia de mala conducta se comportarían mejor en el salón de clases después de recibir la bibliorientación. También se predijo que la bibliorientación reduciría tiempo perdido de clase por visitas a la dirección y por detención y suspensión. También se estudiaron los efectos de la bibliorientación sobre las calificaciones de los estudiantes. El procedimiento consistió en el diseño de un grupo control y otro experimental llevado a cabo para determinar los efectos de la bibliorientación en estudiantes de 10 a 14 años con mala conducta en el salón de clase. Los maestros de grupo canalizaron a 60 estudiantes para que fueran incluidos en este estudio. Los estudiantes fueron asignados al azar a tres grupos de 20 estudiantes cada uno. El grupo experimental recibió bibliorientación con un

²⁹ Shridan, John T. (1982) "Structured Group Counseling and Bibliotherapy as In-School Strategies for Preventing Problems in Children from Changing Families" *Tesis de doctorado*. University Park, Pennsylvania State University.

bibliorientador. El grupo cuasi-experimental se reunió con el bibliorientador para hablar sobre temas de interés a los adolescentes para así estudiar la variable de la posible influencia del tiempo y el interés del bibliorientador en la mejora de la mala conducta de los estudiantes. El grupo control no recibió ningún tratamiento. Todos los estudiantes recibieron pre y post evaluaciones para medir los efectos del tratamiento sobre las siguientes conductas: actuación de impulsos (*acting-out*), aislamiento, distractibilidad, relaciones perturbadas con sus compañeros de clase e inmadurez. Estas conductas correspondían a las subescalas del *Walker Problem Behavior Identification Checklist*, que fue el instrumento de medición empleado para evaluar a los alumnos que participaron en el experimento.³⁰ Para evaluar las hipótesis se analizaron también la frecuencia de visitas a la dirección, las suspensiones y el promedio escolar de los alumnos. Los resultados indicaron que los estudiantes que recibieron bibliorientación mostraron una mejor conducta en el salón de clase después de la bibliorientación, aunque ésta no redujo en forma significativa las visitas a la dirección, las suspensiones o el promedio de los estudiantes. Como se puede observar, en este estudio de la bibliorientación se trataron muchos temas para los preadolescentes y adolescentes como: ausentismo, conducta agresiva, abuso infantil, niños en adopción, soledad, pérdida de los padres por divorcio, separación o muerte, comunicación padres-hijos, relaciones con los compañeros, relaciones entre los maestros y los alumnos, responsabilidad, autoconcepto/autoestima, timidez, padres adoptivos. El tipo de literatura empleada en el estudio fue de tipo imaginativo, es decir, novelas juveniles. Cabe resaltar que la autora trabajó muchos años como especialista en medios de enseñanza (*media specialist*) un área de actividad muy cercana a la bibliotecología escolar, disciplina en la cual se publican numerosos artículos sobre la biblioterapia.

Ackerson en 1993³¹ efectúa un estudio sobre los efectos cognoscitivos de la biblioterapia en la depresión adolescente, específicamente los resultados del tratamiento y los predictores del éxito. Aunque fue un estudio de psicología clínica, se le menciona aquí porque se aplicó con población adolescente y porque se centró ya en sólo tipo de variable: la depresión adolescente.

³⁰ Este instrumento fue construido de la siguiente manera: Se le pidió a los maestros de una muestra representativa de escuelas en los Estados Unidos, cuyos alumnos iban desde los 4 a los 16 años, que mencionaran en orden de importancia los problemas de conducta que con más frecuencia observaban en sus alumnos y que se convertían en un obstáculo para su aprendizaje o el del resto de sus compañeros. Después, un panel de expertos categorizó estas conductas, construyendo así las subescalas del instrumento. El instrumento consiste en 50 reactivos, consistiendo cada reactivo en una conducta manifiesta que el evaluador, en este caso el maestro de grupo, debe registrar según el criterio de su frecuencia de aparición.

³¹ Ackerson, Joseph Daniel. "The effects of cognitive bibliotherapy on adolescent depression: Treatment outcome and predictors of success" *Tesis de doctorado* (Psicología clínica). The University of Alabama, 1993. No se consultó el documento original. No. UMI: AAT 941718

Compton(1996) efectuó un estudio de biblioterapia escolar con niños y niñas de una primaria pública en la Ciudad de México, concretamente en la zona de Iztapalapa. Aunque los niños se encontraban en el 6o. grado, sus edades se encontraban entre los 11 y los 14 años. Como instrumento de medición se construyó un instrumento basado en el *Walker Problem Behavior Identification Checklist*(WPBIC) que Swantic(1986) empleó en su investigación. Los reactivos, en número de 28, fueron readactados como afirmaciones conductuales que provenían cada una de los títulos de la colección *Planeando tu vida*, de editorial Noriega-Limusa en México,D.F. En consecuencia, el instrumento pretendía detectar necesidades de lectura terapéutica en los niños y con base en las evaluaciones de cada niño (a) que llevó a cabo la maestra, se le elaboró a cada alumno que participo en el grupo de biblioterapia un perfil individual de intereses de lectura, para después conformar grupos de lectura y debate de estos materiales, grupos conformados con alumnos con intereses similares que iban a leer el mismo libro ilustrado. Como fue el caso del estudio de Swantic(1986) se diseño un estudio con un grupo experimental de biblioterapia, un grupo cuasi-experimental, y un grupo control con pretest , postest y evaluación de seguimiento. las variables dependientes fueron la conducta infantil inadecuada (medida por el instrumento que se construyó con base en el WPBIC), el promedio escolar y la conducta civico-social (medida por la evaluación cívico social:conducta, puntualidad, aseo personal y escolar, cumplimiento de las tareas,etc que cada maestro de grupo tiene que realizar). Los resultados indicaron una mejora significativa en la conducta infantil inadecuada y en el desempeño académico, no así en la conducta civico social. Además, junto a esta metodología cuantitativa, se emuló metodología cualitativa pues el estudió recogió en una carta las observaciones personales de la maestra de grupo con respecto a los cambios observables en el grupo, tanto de cada uno de los alumnos, como de las interacciones de los alumnos entre sí. Asimismo, el experimentador recogió también sus experiencias personales durante el desarrollo del estudio. Todo esto fue informado y comentado en una sección del trabajo escrito Vale la pena observar que este fué el primer estudio de su tipo en Iberoamérica, según lo constata la bibliografía del área en las bases de datos nacionales e internacionales.

Finalmente, Weber en 1998³² estudió la influencia de la bibliorientación en las actitudes de orientación de genero de adolescentes sobredotadas inscritas en un programa de educación especial para alumnos sobredotados.La autora argumenta en el planteamiento del problema que las adolescentes sobredotadas sufren de los siguientes estresores sociales:formación de la identidad, autoestima, estigma por ser sobredotada, presión social de los pares, actitudes de género y expectativas

³² Weber, Diane Rawding.” The influence of bibliotherapy on gender-role attitude of gifted female adolescents enrolled in a magnet program for the gifted” *Tesis de doctorado*(Educación especial). The University of Alabama,1998. Se consultó parcialmente el documento mediante un avance en línea de las primeras 24 páginas en UMI. No. UMI:AAT 9920876.

culturales productoras de conflicto. Por las expectativas culturales, las adolescentes sobredotadas disminuyen su rendimiento académico y adoptan un papel “femenino” pasivo, dependiente y cuidador de los demás. Fueron dos los objetivos del estudio: La exploración de los factores que influyen en la elección y actualización vocacional de las muchachas adolescentes y también determinar la influencia de una estrategia de intervención basada en la bibliorientación sobre las actitudes de género. Se empleó metodología cuantitativa, siendo el instrumento de medición el *Beam Sex-Role Inventory*. Se empleó un diseño cuasi-experimental con pretest y postest mediante el instrumento señalado. La pregunta de investigación fue: ¿Cuál es la influencia a corto plazo de un programa interactivo de bibliorientación, en el que se incluye el debate del material de lectura con los alumnos, en las actitudes de género entre adolescentes sobredotadas inscritas en programa de educación especial en la preparatoria? La hipótesis para la parte cuantitativa del estudio fue la siguiente: Las estudiantes sobredotadas inscritas en una escuela preparatoria para educación especial que participen en un programa a corto plazo de bibliorientación, como una actividad dentro de su clase de *escritura creativa*, tendrán puntajes significativamente menores en su estereotipia de género, según el *Beam Sex Role Inventory*, como lo puede revelar una comparación entre los puntajes del pretest y del postest. Se empleó también metodología cualitativa mediante el uso de entrevistas a profundidad con una alumna y cuatro exalumnas de un programa de educación especial a nivel preparatoria en Alabama. La pregunta de investigación fue la siguiente: ¿Cuáles son o fueron las influencias de tu elección vocacional durante la preparatoria y la universidad y cómo éstas influencias continúan activas en tus planes de actualización laboral? Los resultados muestran un cambio positivo de las actitudes, según fue medido por el instrumento mencionado.

Anexo 7:

HOJA DE OPINIONES SOBRE CADA UNO DE LOS EPISODIOS DE LA OBRA DE TEATRO *PAPA, POR FAVOR JURA*.

NOMBRE _____

GRUPO _____ **FECHA** _____ **EPISODIO**
NÚMERO _____

1.- Lo que aprendí hoy de la lectura fué:

2.-Yo he visto cosas similares o me ha pasado algo parecido, y fué así:....:

3.- Yo opino que.....

4.- Lo que mas me sirvio para mi vida fué....

Anexo 8: EPISODIO 8.

HOJA DE OPINIONES SOBRE CADA UNO DE LOS EPISODIOS DE LA OBRA DE TEATRO *PAPA, POR FAVOR JURA*.

NOMBRE _____

GRUPO _____ **FECHA** _____ **EPISODIO**
NÚMERO **OCHO**

1.- Lo que aprendí hoy de la lectura fué:

2.-Yo he visto cosas similares o me ha pasado algo parecido, y fué así:....:

3.- ¿Cómo me siento conmigo mismo?

_____ Conforme
 _____ Inconforme
 _____ A gusto
 _____ A disgusto
 _____ Contento(a)
 _____ Triste

- Orgullosa(a)
 Avergonzada(a)
 Completo(a)
 Incompleto(a)
 A veces enojada(a)
 A veces desconfiado(a)

4.-¿Cómo me siento con mi familia?(Pon el número correspondiente)

Papá _____
 Mamá _____
 Hermanos _____ (cuál) _____
 Hermanas _____ (cuál) _____
 Otros _____ cuáles _____

- (1) Disfruto su presencia
- (2) Evito su presencia
- (3) Reconozco en él o ella el amor que siento por mí
- (4) Me es indiferente
- (5) Tiendo a criticarla (o) o juzgarlo
- (6) Reconozco que me sirven de espejo y que lo que mas me molesta o admiro de ellas, está también en mi.

5.-¿Cómo le hago para que los demás me entiendan?

- Aclaro con los demás mis pensamientos y sentimientos.
 Digo lo que pienso y siento.
 No puedo expresarme con claridad
 Mis pensamientos y sentimientos son confusos
 Fingo y simulo que no me importa si los demás no me entienden.

6.-¿Que hago con mis sentimientos?(subraya con lo que te identifiques)

- No les hago caso
 Los atribuyo, los proyecto en otras personas. Seguido le echo la culpa a los demás.
 Me pertenecen y los reconozco bien
 Actuo como si sintiera algo que no siento
 Siento o actuo como si mis sentimientos fueran lo que no son..., otra cosa..., por temor o miedo de que me rechacen, de que no me

comprendan,de que se burlen de mis sentimientos, de exponerme a mostrarme débil y se aprovechen más de mí, así que me endurezco...me hago desconfiado y me insensibilizo para no sufrir...

7.- Sobre esta lectura,yo opino que.....

8.- Lo que mas me sirvio para mi vida fué....

Anexo 9:**TERMOMETRO DE SENTIMIENTOS.**

Uso por parte de los alumnos de una serie de cinco termómetros que registran cada uno cinco posibles emociones. Los termómetros registran las siguientes emociones: Enojo, tristeza, felicidad, miedo, rechazo. La tabla de elecciones es la siguiente:

Emoción	Rango 1	Rango 2	Rango 3	Rango 4	Rango 5
ENOJO	Serenidad	molesto	muy enojado	iracundo	iracundo y violento
TRISTEZA	serenidad	chipil	triste	triste, llorando	triste, llorando y gritando
FELICIDAD	serenidad	contento	alegre	alegre, sonriendo	alegre, riendo.
MIEDO	serenidad	sobresalto	temor	espanto	temor
RECHAZO	serenidad	desdén	repulsión	asco	mucho asco

Los alumnos hijos y familiares de alcohólicos tienen problemas para registrar y expresar sus sentimientos. Mediante el uso de este termómetro de sentimientos en las sesiones, los alumnos pueden evaluar y ayudarse a expresar sus propios sentimientos, según afirman Nastasi y Dezolt(1994).

Anexo 10**EVALUACION MEDIA DEL TALLER DE LECTURA SOBRE COMO LLEVARTE MEJOR CON TUS PAPAS Y FAMILIARES****NOMBRE:** _____-**GRUPO:** _____ **FECHA:** _____**INSTRUCCIONES:** Después de las siete primeras sesiones de este Taller, por favor responde las siguientes preguntas:

1.- ¿Cómo me he sentido en general en el Taller?

2.- ¿Qué me ha gustado más y por qué?

3.- ¿Que no me ha gustado y por qué?

4.- De lo que he aprendido en el Taller, ¿cómo lo he aplicado en mi casa con mi familia y mis papas?

5.-De lo que he aprendido en el Taller, ¿cómo lo he aplicado en la escuela con mis maestros y compañeros?

6.-De lo que he aprendido en el Taller, ¿cómo lo he aplicado con mis amigos, amigas, y demás familiares?

7.- Lo que mas me ha servido ha sido....

8.-Si yo fuera el conductor del Taller, lo que haría para mejorarlo, sería.....

9.-Lo que espero de este Taller en las siguientes 7 sesiones, es.....

Anexo 11: Cuestionario de orientación educativa para saber si en tu casa hay problemas por el consumo de alcohol de tu papá o de alguno de tus familiares

CUESTIONARIO DE ORIENTACION EDUCATIVA PARA SABER SI EN TU CASA HAY PROBLEMAS POR EL CONSUMO DE ALCOHOL DE TU PAPA O DE ALGUNO DE TUS FAMILIARES

NOMBRE: _____

—

EDAD: _____ **GRUPO:** _____

SEXO: MASCULINO _____ FEMENINO _____

FECHA: _____

INSTRUCCIONES: En estas hojas vas a encontrar algunas preguntas sobre tu vida familiar. Lee con mucho cuidado cada una de estas preguntas y marca la respuesta **que mejor describa la vida en tu casa.**

No hay respuestas buenas ni malas porque cada quien tiene sus propios puntos de vista.

Es muy importante que respondas con **sinceridad** y no dejes ninguna pregunta sin contestar. Tus respuestas se van a usar para una investigación y nadie se va a enterar de ellas.

En algunas preguntas deberás marcar con una cruz en la opción correspondiente (ASI: **X**), y en otras deberás escribir la respuesta.

Voltea la hoja y empezar a trabajar

PREGUNTAS

1.- ¿Con quién vives? :

Papá _____
 Mamá _____
 Hermano(s) _____
 Hermana(s) _____
 Abuelito _____
 Abuelita _____
 Tío _____

Tía _____
 Primo _____
 Prima _____
 Padrino _____
 Madrina _____
 Cuñado _____
 Cuñada _____
 Sobrino(s) _____
 Sobrina(s) _____
 Otro _____

¿Quién? _____

2.- ¿Quién es el jefe de familia en tu casa? _____

3.- ¿Hay alguno de ellos, o algún miembro de tu familia que no viva contigo, que tu consideres *tiene o tuvo problemas por su manera de beber* ?

SI _____ ¿Quien? _____

NO _____

4.- ¿Has consumido alguna vez bebidas alcohólicas?

NO _____ Pasa a la pregunta 7.

SI _____

5.- ¿Cuál?:

Cerveza _____

Vino _____
Brandy _____
Sidra _____

6.- ¿Cuándo fue la última vez?

7.-- Existe la posibilidad de que participes en algunos talleres de lectura en la escuela (dentro de tu horario de clases) en las que tu, junto con otros de tus compañeros y compañeras, vas a leer lecturas sobre *Cómo llevarte mejor con tus papás y familiares, la autoestima y las relaciones humanas en la familia* y después, con la ayuda de un maestro, vas a platicar y comentar en el grupo sobre esas lecturas. ¿Te gustaría participar en estos talleres *en caso de que se te eligiera (por sorteo)*?

SI _____

NO _____

Has terminado el cuestionario. Gracias por tu participación.

Anexo 12:**CUESTIONARIO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA SABER COMO
RESUELVES TUS PROBLEMAS CON RELACIÓN AL CONSUMO DE
ALCOHOL DE TU PAPA O ALGUNO
DE TUS FAMILIARES****NOMBRE:** _____
_____**EDAD:** _____ **AÑOS** **GRUPO:** _____**SEXO:** MASCULINO() FEMENINO()**FECHA** _____

INSTRUCCIONES: En estas hojas vas a encontrar algunas afirmaciones que describen algunas de las formas mediante las que los estudiantes de tu edad intentan resolver los problemas que les causa el consumo de alcohol de su papá o de alguno de sus familiares.

Lee con mucho cuidado cada una de estas afirmaciones y marca la respuesta que mejor describa **la manera en que tú resuelves tus problemas debidos al consumo de alcohol de tu papá o de tu familiar.**

Marca con una cruz (así: **X**) en la respuesta que elijas.

No hay respuestas buenas ni malas porque cada quien tiene sus propios puntos de vista.

Es muy importante que respondas con mucha **sinceridad** y no dejes ninguna afirmación sin contestar. Tus respuestas van a ser usadas para una investigación y nadie se va a enterar de lo que tu escribes.

Cada afirmación tiene tres respuestas posibles:

3= SIEMPRE ME PASA

2= ME PASA MUY POCAS VECES

1= NUNCA ME PASA

Voltea la hoja y empieza a trabajar

CUANDO MI PAPA O ALGUNO DE MIS FAMILIARES TOMA DEMASIADO (SE EMBORRACHA), YO:

1.- Intento llevarle la corriente.

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

2.-Me siento culpable

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

3.- Le digo que ya no tome

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

4.- Pienso que voy a platicar con mi papá (o con mi familiar) cuando no este tomado(a)

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

5.- Le pido que me prometa que ya no va a tomar

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

6.- Trato de fingir que todo está bien

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

7.- Siento que mi papá (o mi familiar) nunca va a cambiar

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

8.- Le digo que ya me voy a ir de la casa

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

9.- Le digo tranquilamente que no me gusta que tome

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

10.- Aprovecho para pedirle permiso para salir a donde yo quiero

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

11.- Pienso que no me quiere

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

12.- Me parece que se porta mejor conmigo y me platica

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

13.- Siento que me vale, que no me importa

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

14.- Me siento desesperado (a) y cansado (a)

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

15.- Me siento preocupado (a) y responsable por mi papá
(o por mi familiar)

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

16.- Me preocupa su salud

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

17.- Le grito y le digo de cosas

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

18.- Trato de disculparlo (a).

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

19.- Me pongo a llorar y le suplico que ya no lo haga

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

20.- Me da miedo que mis papás se vayan a divorciar

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

21.- Quisiera esconderle o tirarle su botella

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

22.- Me enoja mucho

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

23.-Aprovecho para salirme sin permiso

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

24.- Me gustaría poder platicar con alguien que me entendiera
y me ayudara

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

25.- Le digo que se vaya

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

26.- Trato de esconderle o tirarle su botella

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

27.-Aprovecho para agarrarle dinero

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

28.- Creo que lo hace por mi culpa

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

29.- Me siento confundido (a) y con miedo

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

30.- Trato de hacerle entrar en razón

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

31.- Me preocupa que a veces no pueda dejar de beber

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

32.- Hago lo posible por encubrirlo (a) y taparlo (a)

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

33.- Trato de vigilarlo (a) y observarlo (a)

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

34.- Le digo que vaya a hacer una manda o vaya a jurar

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

35.- Me siento impotente

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

36.- Pienso que me debo de ocupar de mí mismo (a) y de mi propio bienestar.

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

37.- Me peleo y discuto con él (o con ella)

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

38.- Trato de no hablarle ni pelarlo (a)

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

39.- Aprovecho para pedirle dinero

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

40.- Desearía que ya dejara de beber

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

41.- Me siento con rencor, con amargura o con tristeza

3= SIEMPRE ME PASA 2= ME PASA MUY POCAS VECES 1= NUNCA ME PASA

Haz terminado el cuestionario. Gracias por tu participación.

Anexo 13:

CUESTIONARIO DE EVALUACION FINAL DEL TALLER DE LECTURA PARA LLEVARTE MEJOR CON TUS PAPAS Y FAMILIARES

NOMBRE: _____

GRUPO: _____ FECHA: _____

INGRESO AL TALLER A PARTIR DEL EPISODIO NÚMERO _____

INSTRUCCIONES: ¿Recuerdas como te sentias y lo que hacias y pensabas antes de este Taller de Lectura? En comparación a esa situación previa, marca la respuesta que mejor describa COMO TE SIENTES AHORA, en las siguientes preguntas:

1.-¿Que tan satisfecho te encuentras con tu trabajo escolar? Es decir, ¿que tan contento y a gusto te sientes con tus calificaciones o con tus trabajos que haces en la escuela?

MUCHO BASTANTE POCO IGUAL MENOS NADA

2.-¿Cómo te llevas con tus compañeros de clase?

MUCHO BASTANTE POCO IGUAL MENOS NADA

3.-¿Qué tanto te diviertes a la hora del descanso?

MUCHO BASTANTE POCO IGUAL MENOS NADA

4.-¿Que tanta confianza y seguridad tienes en tu casa y en la escuela?

MUCHO BASTANTE POCO IGUAL MENOS NADA

5.-¿Cuanto te centras, te ocupas, te interesas, en tí mismo?

MUCHO BASTANTE POCO IGUAL MENOS NADA

6.-¿Cuanto te interesa caerle bien, agradar, o divertir con tu conducta a los demás?

MUCHO BASTANTE POCO IGUAL MENOS NADA

7.-Cuanto te interesa agradar y quedar bien con los maestros?

MUCHO BASTANTE POCO IGUAL MENOS NADA

8.-¿Cuanto tratas de aprender algo por tí mismo?

MUCHO BASTANTE POCO IGUAL MENOS NADA

9.-¿Cuanto tratas de compartir y defender tus ideas?

MUCHO BASTANTE POCO IGUAL MENOS NADA

10.- ¿Con cuánta confianza te sientes?

MUCHO BASTANTE POCO IGUAL MENOS NADA

11.- Marca los episodios que mas te gustaron:

___ 1.- El diamante y la esmeralda que se creian piedras.

___ 2.-La gran caca y sus monstruos.

___ 3.-El diamante y la esmeralda supremos y sus aliados

___ 4.-La ignorancia ataca al diamante y a la esmeralda pero el conocimiento llega a ayudarlos.

___ 5.-El conocimiento le explica al diamante y a la esmeralda cómo atacan los monstruos.

___ 6.-Cuando los monstruos atacan juntos

___7.-El diamante y la esmeralda cagados conocen a su segundo aliado: el amor.

___8.-El conocimiento y el amor muestran sus armas

___9.-El primer combate

___10.-El diamante y la esmeralda cagados analizan su sueño y empiezan a descubrir la verdad

___11.-El diamante y la esmeralda cagados descubren la verdad y deciden su camino

___12.-El diamante y la esmeralda cagados se encuentran con Luxman e inician su camino

12.- ¿Porqué?

18.-¿Te identificaste con el diamante y la esmeralda?

DIAMANTE:Mucho_____Regular_____Nada_____

¿En qué te identificaste?

ESMERALDA:

Mucho _____ Regular _____ Nada _____

¿En qué te identificaste?

19.-¿Crees que existan personas como Luxman?

SI _____ NO _____

20.-Si conocieras a alguien como Luxman,¿ dejarías que te ayudara?

SI _____ NO _____

21.-¿Alguna vez te daño a ti la ignorancia?

SI _____ NO _____

22.-¿Alguna vez te daño a ti la violencia?

SI _____ NO _____

23.- ¿Has utilizado las armas de luz (el casco de la verdad y el escudo del amor)?

SI _____ NO _____

24.-¿Te han servido?

CASCO DE LA VERDAD

SI _____ NO _____

ESCUDO DEL AMOR

SI ___ NO ___

25.-¿Te gustaría ser un diamante supremo o una esmeralda suprema?

SI ___ NO ___

¿Por qué?

27.- ¿Crees que sea importante que te desahogues con alguien?

SI ___ NO ___

28.-¿Le cuentas a alguien lo que te pasa?

SI ___ NO ___

¿A
quién? _____

—

29.- En el cuento existen varios papeles para los miembros de la familia del diamante y la esmeralda. Marca con cuál o cuáles te identificaste y porqué:

_____ El diamante es muy RESPONSABLE.

¿PORQUE?: _____

—

_____ La esmeralda trata de PASAR DESAPERCIBIDA y se adapta a todo.

¿PORQUE? _____

_____ Un hermano (alcoholico) del diamante y la esmeralda, que es violento, con problemas con la autoridad y que es IRRESPONSABLE

¿PORQUE? _____

_____ Alfonso. hermano de ellos que le gusta hacerse EL PAYASITO o consolar después a su mamá.

¿PORQUE? _____

30 –El conocimiento y el amor les dan algunos ejercicios al diamante y a la esmeralda. Marca cuál o cuáles te gustaron más.

_____ Episodio 4.-Cómo librarse de los complejos y las mentiras que nos han dicho.(Padre Dios, te ofrezco esta mentiras...)

_____ Episodio 6.- Cómo librarse del odio recibido y perdonar a los papás(Padre Dios, perdona a mis papas...)

_____ Episodio 8.- Para reconocer los propios sentimientos(En un cilindro de luz... mi poder interno de curación, suaviza mi pasado... cómo me siento conmigo mismo...)

_____ Episodio 10.-Para librarse del coraje(Merezco amor..)

_____ Episodio 10.-Para librarse de la culpa(Permito que el amor penetre en mí...)

_____ Episodio 11.-Para librarse del coraje. Se le llama “La muerte del muñeco”(Yo soy buena, merezco vivir...)

_____ Episodio 12.-Para recordar a Luxman

31.-¿Has practicado alguno o algunos?

SI _____ NO _____

¿Cuál o cuáles?

- _____ Episodio 4.-Cómo librarse de los complejos y las mentiras que nos han dicho.(Padre Dios, te ofrezco esta mentiras...)
- _____ Episodio 6.- Cómo librarse del odio recibido y perdonar a los papás(Padre Dios, perdona a mis papas...)
- _____ Episodio 8.- Para reconocer los propios sentimientos(En un cilindro de luz... mi poder interno de curación, suaviza mi pasado... cómo me siento conmigo mismo)
- _____ Episodio 10.-Para librarse del coraje(Merezco amor..)
- _____ Episodio 10.-Para librarse de la culpa(Permito que el amor penetre en mí...)
- _____ Episodio 11.-Para librarse del coraje. Se le llama "La muerte del muñeco"(Yo soy buena, merezco vivir...)
- _____ Episodio 12.-Para recordar a Luxman.

¿Te han servido?

SI _____ NO _____

32.- ¿Te sirvió el TERMOMETRO DE SENTIMIENTOS?

SI _____ NO _____

33.-¿Recibiste un libro fotocopiado?

SI _____ NO _____

34.-¿Cuanto leiste?

NADA _____ MENOS DE LA MITAD DEL LIBRO _____ TODO _____

35.-¿Qué te gustó más de la lectura de ese libro?

36.-¿Aceptas ser entrevistado(a) para que proporciones tu testimonio sobre lo que te ayudó este Taller de Lectura?

SI ____ NO ____

37.-¿Que cambios has visto EN TI MISMO en el taller?

38.-Has una breve composición sobre lo que has aplicado en el Taller de Lectura con a) Tus papás y familiares) y b) tus amigos y amigas, compañeros y maestros. Trata de ser espontáneo y escribe lo primero que te venga a la mente.

39.-Escríbele una breve carta a ese familiar tuyo que tiene o tuvo problemas por su manera de beber(papá, mamá, hermano, tío, abuelito,etc.)

40.-LO QUE MAS ME SIRVIO PARA MI VIDA,FUE:

41.-¿Qué le quisieras decir ahora al conductor del Taller?

Has terminado el cuestionario. Gracias por tu participación.
Prof. Carlos Compton.

Anexo 14: Resultados individualizados de cada una de las preguntas del cuestionario de orientación educativa para saber cómo resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de tu papá o alguno de tus familiares, de acuerdo a cada uno de los estilos de enfrentamiento al alcoholismo familiar.

Tabla 1: Resultados del *enfrentamiento emocional* por preguntas y por grupo.
Primera parte.

	17.- Le grito y el digo de cosas			19.-Me pongo a llorar y le suplico que ya no lo haga.			22.-Me enojo mucho			25.-Le digo que se vaya.			34.-Le digo que vaya a hacer una manda o vaya a jurar.		
Grupo	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF
2"A"	5	5	0	7	8	+1	8	9	+1	6	5	-1	8	9	+1
2"B"	19	21	+2	23	22	-1	31	32	+1	18	19	+1	27	28	+1
2"C"	4	4	0	5	4	-1	6	5	-1	3	3	0	5	6	-1
2"D"	10	14	+4	16	11	-5	19	17	-2	11	11	0	18	13	-5
2"E"	15	17	+2	18	15	-3	27	25	-2	13	15	+2	21	18	-3

Tabla 2: Resultados del *enfrentamiento emocional* por preguntas y por grupo.
Segunda parte.

	37- Me peleo y discuto con él(o con ella)		
Grupo	PRE	POS	DIF
2"A"	6	6	0
2"B"	19	23	+4
2"C"	3	5	+2
2"D"	14	14	0
2"E"	20	20	0

Tabla 3: Resultados del *enfrentamiento tolerante* por preguntas y por grupo. Primera parte.

Grupo	1.- Intento llevarle corriente			2.-Me siento culpable			6.-Trato de fingir que todo está bien			7.-Siento que mi papá (o mi familiar) nunca va a cambiar.			12.-Me parece que se porta mejor conmigo y me platica.		
	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF
2"A"	8	8	0	5	7	+2	6	11	+5	8	9	+1	9	8	-1
2"B"	25	25	0	21	22	+1	29	26	-3	29	29	0	23	19	-4
2"C"	6	6	0	3	4	+1	6	5	-1	7	6	-1	6	6	0
2"D"	18	16	-2	15	12	-3	16	14	-2	19	14	-5	16	14	-2
2"E"	20	20	0	16	20	+4	25	25	0	28	24	-4	18	20	+2

Tabla 4: Resultados del *enfrentamiento tolerante* por preguntas y por grupo. Segunda parte.

Grupo	18.- Trato de disculparlo(a)			28.-Creo que lo hace por mi culpa			32.- Hago lo posible por encubrirlo (a) y taparlo(a)			35.-Me siento impotente.		
	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF
2"A"	8	9	+1	5	5	0	7	6	-1	6	5	-1
2"B"	25	27	+2	16	20	+4	20	22	+2	20	22	+2
2"C"	7	6	-1	3	3	0	3	3	0	3	4	+1
2"D"	18	18	0	10	10	0	11	13	+2	17	14	-3
2"E"	17	18	+1	13	12	-1	17	18	-1	21	19	-2

Tabla 5: Resultados del *enfrentamiento evitador* por preguntas y por grupo. Primera parte.

Grupo	8.-Le digo que ya me voy a ir de la casa			10.-Aprovecho para pedirle permiso para salir a donde yo quiero			11.-Pienso que no me quiere			23.-Aprovecho para salirme sin permiso.			27.-Aprovecho para agarrarle dinero.		
	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF
2"A"	7	6	-1	8	6	-2	7	8	+1	7	5	-2	5	5	0
2"B"	18	19	+1	22	21	-1	24	22	-2	18	20	+2	16	20	+4
2"C"	3	3	0	4	3	-1	4	5	+1	3	5	+2	3	3	0
2"D"	10	11	+1	11	11	0	13	12	-1	12	12	0	12	10	-2
2"E"	13	12	-1	13	16	+3	17	20	+3	11	14	+3	13	12	-1

Tabla 6: Resultados del *enfrentamiento evitador* por preguntas y por grupo.
Segunda parte.

	38.- Trato de no hablarle ni pelarlo(a)			39.- Aprovecho para pedirle dinero.			41.-Me siento con rencor, con amargura o con tristeza.		
Grupo	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF
2"A"	7	7	0	5	5	0	8	10	+2
2"B"	23	23	0	21	22	+1	28	24	-4
2"C"	4	5	+1	4	4	0	5	5	0
2"D"	16	15	-1	13	13	0	20	14	-6
2"E"	18	19	+1	14	14	0	21	23	+2

Tabla 7: Resultados del *enfrentamiento controlador* por preguntas y por grupo.
Primera parte.

	14.- Me siento desesperado y cansado(a)			15.- Me siento preocupado(a) y responsable por mi papá(o por mi familiar)			16.-Me preocupa su salud			21.- Quisiera esconderle o tirarle su botella.			26.- Trato de esconderle o tirarle su botella		
Grupo	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF
2"A"	7	8	+1	7	10	+3	12	11	-1	8	7	-1	7	6	-1
2"B"	27	26	-1	28	31	+3	38	40	+2	32	27	-5	24	22	-2
2"C"	7	5	-2	5	5	0	7	7	0	7	6	-1	8	4	-4
2"D"	16	14	-2	19	14	-5	23	21	-2	19	16	-3	16	13	-3
2"E"	23	22	-1	23	20	-3	31	30	-1	24	22	-2	22	18	-4

Tabla 8: Resultados del *enfrentamiento controlador* por preguntas y por grupo.
Segunda parte.

	31.- Me preocupa que a veces no pueda dejar de beber.			33.- Trato de vigilarlo(a) y observarlo(a)			40.- Desearia que ya dejara de beber.		
Grupo	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF
2"A"	8	8	0	6	8	+2	10	11	+1
2"B"	29	28	-1	26	22	-4	35	36	+1
2"C"	6	6	0	7	7	0	7	6	-1
2"D"	21	17	-4	18	17	-1	21	21	0
2"E"	25	24	-1	20	20	0	27	27	0

Tabla 9: Resultados del *enfrentamiento inactivo* por preguntas y por grupo.

	13.- Siento que me vale, que no me importa.			20.- Me da miedo que mis papás se vayan a divorciar			29.- Me siento confundido(a) y con miedo.		
Grupo	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF
2"A"	6	5	-1	9	8	-1	8	8	0
2"B"	26	22	-4	24	27	+3	25	25	0
2"C"	4	3	-1	4	4	0	6	5	-1
2"D"	14	14	0	14	13	-1	14	14	0
2"E"	16	16	0	18	19	+1	21	21	0

Tabla 10: Resultados del *enfrentamiento confrontativo* por preguntas y por grupo

	3.- Le digo que ya no tome			4.-Pienso que voy a platicar con mi papá (o con mi familiar) cuando no esté tomado(a)			5.-Le pido que me prometa que ya no va a tomar.			30.-Trato de hacerle entrar en razón.		
Grupo	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF
2"A"	9	9	0	9	8	-1	7	9	+2	9	9	0
2"B"	35	29	-6	27	25	-2	28	26	-2	29	29	0
2"C"	7	6	-1	5	5	0	6	6	0	7	7	0
2"D"	18	21	+3	10	16	+6	16	17	+1	19	17	-2
2"E"	26	21	-4	22	21	-1	16	16	0	27	23	-4

Tabla 11: Resultados del *enfrentamiento apoyador* por preguntas y por grupo.

	9.- Le digo tranquilamente que no me gusta que tome			24.-Me gustaria poder platicar con alguien que me entendiera y me ayudara			36.-Pienso que me debo de ocupar de mí mismo (a) y de mi propio bienestar.		
Grupo	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF	PRE	POS	DIF
2"A"	10	8	-2	7	10	+3	9	10	+1
2"B"	33	27	-6	36	31	-5	27	32	+5
2"C"	5	6	+1	6	6	0	5	5	0
2"D"	17	21	+4	20	18	-2	21	15	-6
2"E"	24	23	-1	24	25	+1	22	25	+3

Anexo 15:**Tabla 1: Sentimientos asociados con el alcoholismo familiar por pregunta y grupo.**

Preguntas	2"A"			2"B"			2"C"			2"D"			2"E"		
	PRE	POS	DIF												
2.- Me siento culpable.	5	7	+2	21	22	+1	3	4	+1	15	12	-3	16	20	+4
11.- Pienso que no me quiere.	7	8	+1	24	22	-2	4	5	+1	13	12	-1	17	20	+3
13.- Siento que me vale, que no me importa	6	5	-1	26	22	-4	4	3	-1	14	14	0	16	16	0
14.- Me siento desesperado y cansado.	7	8	+1	27	26	-1	7	5	-2	16	14	-2	23	22	-1
29.- Me siento confundido y con miedo.	8	8	0	25	25	0	6	5	-1	14	14	0	21	21	0
35.- Me siento impotente	6	5	-1	20	22	-2	3	4	+1	17	14	-2	21	19	-2
41.- Me siento con rencor, con amargura o con tristeza.	8	10	-2	28	24	-4	5	5	0	20	14	-6	21	23	-2
TOTAL	47	51		171	163		35	31		109	94		135	141	
Diferencias entre el pretest y el postest	+4			-8			-4			-15			+6		

Comentarios: Hubo disminución en tres grupos (la mayor en el 2"D") e incremento en el 2"A", que aumentó (+4) y el 2"E" que aumentó también (+6). Ya analizando pregunta por pregunta, en la pregunta 2, *Me siento culpable*, el grupo con mayor disminución fue el 2"D" (-3) y el con mayor incremento fue el 2"E" (+4). En la pregunta 11, *pienso que no me quiere*, de nuevo el 2"E" tuvo el mayor incremento (+3). En la pregunta 13, *siento que me vale, que no me importa*, la mayor disminución fue 2"B" (-4). Las preguntas 14 y 29 no tuvieron cambios importantes. En la pregunta 35, *me siento impotente*, hubo cambios en todos los grupos, a excepción del 2"C". Lo mismo paso en la pregunta 41, *me siento con rencor, con amargura o con tristeza*, en la que todos los grupos tuvieron disminución, siendo el 2"D" (-6) y el 2"B" (-4) los grupos con mayor disminución.

Anexo 16: Contenido de cada uno de los episodios de la obra de teatro : *PAPÁ, POR FAVOR JURA.*

**CONTENIDO DE CADA UNO DE LOS EPISODIOS DE LA OBRA DE
TEATRO *PAPA, POR FAVOR JURA.***

RESUMEN DE CADA UNO DE LOS EPISODIOS	TEMAS RELACIONADOS CON LA PEDAGOGIA INTEGRADORA¹	TEMAS ESPECIFICOS AL ALCOHOLISMO FAMILIAR
<p><u>Episodio número 1</u> “<i>El diamante y la esmeralda que se creían piedras</i>”</p> <p>Resumen.-Un muchacho y una muchacha, que se llamaban el diamante y la esmeralda, conocen al sabio Luxman quien les señala todo su valor y les dice que no son piedras sino un diamante y una esmeralda y que han sido atacados por la gran caca. Luxman se va y los invita a seguir platicando mañana. El diamante y la esmeralda al principio lo rechazan pero después confían ya más en él.</p>	<p>1.- La diferencia entre creencia e identidad</p> <p>2.-El valor propio de la persona como ser único e irrepetible</p> <p>3.- La necesidad de amor, comprensión y confianza que toda persona necesita</p>	<p>1.-Egoísmo del alcohólico</p> <p>2.-Falta de interés y cariño en las relaciones de la familia alcohólica.</p> <p>3.-1a. regla de la familia alcohólica: no sentir --- Lo que le pasa a la persona cuando no se toman en cuenta sus sentimientos. -- - Consecuencias en la autoestima.</p> <p>4.-2a. regla de la familia alcohólica: no confiar</p>
<p><u>Episodio número 2.</u>“<i>La gran caca y sus monstruos</i>”</p> <p>Resumen.-Luxman platica con el diamante y la esmeralda en el deportivo.Saca dos espejos y le pregunta al diamante si es guapo y a la esmeralda sin es bonita y a ambos sin</p>	<p>1.-La persona vale en sí misma, independientemente de los problemas que pueda tener.</p> <p>2.-El valor del ser, que se encuentra por encima del hacer.</p> <p>3.-Toda persona vale por el simple hecho de existir,</p>	<p>1.-Variación del estado de ánimo de la mamá según el papá se alcoholiche o no.</p> <p>2.-La evitación como estilo de enfrentamiento al alcoholismo familiar (evitar la presencia del alcohólico).</p> <p align="center">EN LOS HIJOS:</p>

¹ Basados estos, en su mayor parte, en las aplicaciones a la educación de la psicoterapia centrada en el Cliente, de Carl Rogers, y modificados según el componente espiritual católico romano, ausente del paradigma humanista. Por esta razón se les denomina como pertenecientes a la pedagogía integradora, pedagogía que fundamenta esta intervención, para distinguirlos de la *educación centrada en la persona*.

<p>son feos. Ellos responden que se ven feos por los problemas del alcoholismo en su hogar. Luxman les habla de los monstruos que están al servicio de la gran caca: la ignorancia, la violencia, el miedo, la dependencia y la irresponsabilidad.</p>	<p>sin importar lo que haga, lo que sepa, o lo que tenga.</p> <p>4.-Cómo una parte de la persona, por la gracia de Dios, tiende hacia el crecimiento y el desarrollo.</p>	<p>3.-Sentimientos de soledad y falta de cariño en los hijos de alcohólicos.</p> <p>4.-Sentimientos de temor de agresión física o emocional por parte del padre alcohólico</p> <p>5.-Sentimientos de tristeza por la agresión del alcohólico en la madre.</p> <p>6.-Sentimientos de ser engañado por promesas incumplidas---Ley de la familia alcohólica: no confiar</p> <p>7.-Sentimientos de vergüenza por el alcoholismo del familiar.</p> <p>8.-Sentimientos de culpa por el odio despertado por la conducta del alcohólico.</p>
<p><u>Episodio Número 3</u> ”:El diamante y la esmeralda supremos y sus aliados” Resumen.-Luxman continua diciéndoles que para vencer a la gran caca y sus monstruos, deben convertirse en guerreros y así convertirse en un diamante y una esmeralda supremos.Les dice también que van a contar con unos aliados: el conocimiento, el amor, la libertad, la responsabilidad, y la confianza.</p>	<p>1.-La importancia de tener varias opciones cuando se debe decidir.</p> <p>2.-El hecho de que en toda decisión hay renuncias y consecuencias</p> <p>3.-La importancia de conocer las propias debilidades y considerarlas como oportunidades de crecimiento.</p> <p>4.-Conocer al antagonista de cada monstruo.</p>	
<p><u>Episodio número cuatro.</u> “La ignorancia ataca al diamante y a la esmeralda pero el conocimiento llega a ayudarlos” Resumen.-Luxman se despidió del diamante y la esmeralda y ellos</p>	<p>1.-La necesidad que cada ser humano tiene para que lo acepten como es.</p> <p>2.-La importancia de ver a los problemas de la vida y a las crisis como oportunidades de crecimiento y de fortaleza</p>	<p>1.-La violencia emocional en la familia alcohólica.</p> <p>2.-Los sentimientos en los hijos de no les importan a sus padres, de que lo único que le importa al familiar alcohólico es el consumo de alcohol, es la</p>

<p>empiezan a recordar escenas de violencia emocional en su vida con su familia alcohólica. La ignorancia y la violencia, mandadas por la gran caca, les hacen sentir acomplexados. Entonces surge el conocimiento que les dice que un complejo es una mentira y les da un ejercicio en el que ofrecen a Dios todas las mentiras y el dolor que han recibido por años, sintiéndose después liberados.</p>	<p>interna. 3.-Las consecuencias de creer en los complejos 4.-La relación entre los recuerdos, cargados de emociones, y cómo estas emociones influyen en el estado de ánimo de la persona. 5.-Que cada ser humano es único e insustituible, que en él está la maravilla del ser, de Dios, y que en el reconocimiento de su filiación divina, es en dónde encuentra la persona su valor infinito..</p>	<p>satisfacción de sus necesidades, no las de la familia, y que por lo tanto estas necesidades no son satisfechas. 3.-La desvalorización del padre alcohólico por los hijos y al mismo tiempo la necesidad que estos tienen de su guía y apoyo. 4.-Cómo los hijos de alcohólicos NO TIENEN LA CULPA por los errores de que los que, en forma violenta, los acusan, sino que estos son producto del alcoholismo del familiar .</p>
<p><u>Episodio número cinco.</u> "El conocimiento le explica al diamante y a la esmeralda cómo atacan los monstruos" Resumen.- El conocimiento les explica al diamante y a la esmeralda cómo atacan los monstruos de la ignorancia y la violencia y les ejemplifica el machismo en la pareja relatándoles la historia de Carmen y Gustavo. En esta historia, Carmen es engañada por el machista de Gustavo, que enamora a Carmen por una apuesta con sus amigos. Gustavo la abandona la quedar ella embarazada.</p>	<p>1.-Los peligros y las consecuencias a las que se exponen las personas cunado son dominadas por los monstruos 2.- Las diferencias entre una relación basada en la pasión y otra relación basada en el amor 3.-Las ventajas y desventajas que vive una persona que se cree macho o promueve el machismo 4.- Cómo el conocimiento es poder. 5.-La importancia de nacer en un acto de amor consciente. 6.-La importancia de procrear en un acto de amor consciente.</p>	<p>1.-El papel del hijo <i>responsable</i> en la familia alcohólica 2.-El papel de la hija <i>que se adapta a todo</i> en la familia alcohólica 3.-Cómo el machismo que existe en la familia alcohólica se origina en el ataque que sufre el familiar por parte de la ignorancia y la violencia. 4.-Cómo este mismo machismo en la familia de origen impide nacer en un acto de amor consciente por parte de los padres. 5.-Cómo este mismo machismo en la familia alcohólica actual impide procrear hijos en un acto de amor consciente.</p>
<p><u>Episodio número 6.</u> "Cuando los monstruos atacan juntos" Resumen.-El conocimiento les explica ahora el porqué de la violencia masculina en el hogar y les relata una</p>	<p>1.-El respeto que todas las personas merecen, no por lo que tienen, hacen o saben, sino simplemente por existir. 2.-Las consecuencias de rechazar a una persona.</p>	<p>1.-La violencia masculina contra las mujeres en el hogar alcohólico 2.-Las consecuencias de no tratar por igual a los hijos en un hogar alcohólico.</p>

<p>historia. El diamante y la esmeralda se identifican con haber recibido violencia en su hogar por parte de sus padres. El conocimiento les da un ejercicio en el que le piden a Dios perdone a sus padres por no haberlos amado a la altura de su grandeza. Les cuenta también sobre la existencia de otro aliado: el amor.</p>	<p>3.Las diferentes manifestaciones del rechazo. 4.-El ciclo de la violencia masculina en el hogar 5.-La importancia del perdón por la violencia recibida en el hogar.</p>	
<p><u>Episodio número siete.</u> "El diamante y la esmeralda cagados conocen a su segundo aliado : el amor" Resumen.-El diamante y la esmeralda empiezan a recordar cosas dolorosas de su pasado y se ponen a llorar. El conocimiento les dice el gran valor que tienen las lagrimas para lavar las heridas del pasado y les presta unos lentes con los que se puede ver el corazón de las personas y entonces ellos pueden ver algunos corazones blandos u otros endurecidos. Siguen llorando y entonces aparece el amor.</p>	<p>1.- La importancia de revivir y desahogar las heridas que oprimen a la persona. 2.-La necesidad de expresar nuestras emociones sin dañarnos ni dañar a los demás 3.-La trascendencia del amor para el bienestar de la existencia 4.-Las diferentes causas que oprimen el corazón 5.-Cómo estas causas producen necesidades que se quedan congeladas 6.-La compasión y el respeto por el dolor 7.-La expresión del dolor mediante el llanto.</p>	<p>1.-El papel del hijo conciliador(payasito, consolador) en la familia alcohólica. 2.-El papel del hijo irresponsable(alcoholismo, violencia) en la familia alcohólica</p>
<p><u>Episodio número ocho.</u> "El conocimiento y el amor muestran sus armas" Resumen.-El conocimiento y el amor preparan con un ejercicio al diamante y a la esmeralda, antes de darle cada quien un arma.El ejercicio les ayuda a identificar sus sentimientos y a unirlos con sus</p>	<p>1.- El poder interno de curación que cada persona tiene 2.-La necesidad de conectar los pensamientos con los sentimientos. 3.-El desarrollo de la habilidad para defenderse de la ignorancia y la violencia 4.-La constante práctica en</p>	<p>1.-La disociación de los sentimientos, producto del mecanismo de la negación, en la familia alcohólica.</p>

<p>pensamientos. Después de esto, el conocimiento les entrega el casco de la verdad, que se activa con la frase, <i>yo valgo</i>,; el amor, por su parte, les entrega el escudo del amor, que se activa con <i>Dios me da su amor, yo tengo amor</i>.</p>	<p>el pensamiento, la acción y la palabra de los valores del conocimiento y el amor.</p>	
<p>Episodio número nueve. "<i>El primer combate</i>" Resumen.-La gran caca regaña a la ignorancia y la violencia por haber perdido al diamante y la esmeralda y los manda a atacarlos de nuevo. El diamante y la esmeralda se duermen y sueñan que van por un campo muy bonito y que cortan unas flores para sus papas. Entonces, la ignorancia y la violencia planean, como estrategia, endurecer el corazón de sus papás para que los agredan y a su vez, el diamante y la esmeralda les respondan con rencor y vuelvan a caer en sus redes. Sin embargo, su estratagema fracasa pues el diamante y la esmeralda utilizan el casco de la verdad y el escudo del amor. La actitud de sus papás cambia. Entonces despiertan.</p>	<p>1.-La gran importancia de los pensamientos, palabras y acciones en la vida de la persona. 2.- La importancia de pensar antes de actuar 3.-Los resultados que se obtienen al utilizar el casco de la verdad y el escudo del amor.</p>	<p>1.-La violencia emocional en la familia alcohólica. 2.-La falta de comunicación en la familia alcohólica 3.-Cómo las necesidades del familiar alcohólico llegan a ser prioritarias sobre las necesidades del resto de los familiares en la familia alcohólica.</p>
<p><u>Episodio número 10.</u> "<i>El diamante y la esmeralda cagados analizan su sueño y empiezan a descubrir la verdad</i>" Resumen.-El conocimiento y el amor les explican al diamante y a la</p>	<p>1.-La importancia de abrirse al cambio, pues para tener otros resultados, hay que hacer algo diferente. 2.-Reconocer que la persona actúa de acuerdo a lo que ha aprendido.</p>	<p>1.-El sobrecontrol sobre los hijos, derivado del estilo de enfrentamiento controlador, en la familia alcohólica. 2.-Las necesidades insatisfechas de los hijos, de cariño y afecto, en la</p>

<p>esmeralda, que han hecho algo muy importante en su sueño al descubrir que algo se puede hacer diferente, que pueden cambiar y que en consecuencia aprender es darse cuenta de algo es posible. Les piden que analicen su sueño y les explican que la violencia usa el coraje de la persona para atacar al que lo siento y al que va dirigido, de allí la importancia de usar el escudo del amor. Finalmente les dan un ejercicio para que se libren del coraje y el rencor provenientes del pasado.</p>	<p>3.-Cómo aprender es darse cuenta de que algo es posible. 4.-El poder que tiene el pasado en la vida de la persona 5.-La complejidad de las emociones de la persona, la influencia que tienen en su vida y la necesidad que ésta tiene de conocerlas para que así no la dominen. 6.-La importancia de la paz interior. 7.-Las consecuencias que vive la persona al estar atrapada por el pasado</p>	<p>familia alcohólica 3.-El surgimiento del coraje y el rencor, ante la anterior carencia, en la familia alcohólica. 4.-El surgimiento de la regla de <i>no sentir</i>, ante la anterior carencia, en que los hijos se endurecen “como piedras”. 5.-El surgimiento de los sentimientos de culpa en los hijos, por experimentar coraje y rencor.</p>
<p><u>Episodio número 11 “El diamante y la esmeralda cagados descubren la verdad y deciden su camino”</u> Resumen.-El conocimiento y el amor invitan al diamante y a la esmeralda a que recuerden como empezaron a sentirse como piedras. Se sintieron muy mal al recordar su pasado. El conocimiento les dice que dejen de culpar a los demás y no se conviertan en víctimas del pasado. También les da un ejercicio, el último, (la muerte del muñeco) para que saquen todo su coraje. Después de esto, se despiden de ellos definitivamente. El diamante y la esmeralda se sienten muy bien ahora, a pesar de ya es muy</p>	<p>1.-La importancia de dejar de culpar a los demás 2.-La necesidad de no depender de lo que ya no es posible cambiar 3.-Cómo la violencia genera violencia. 4.-La responsabilidad por la propia existencia. 5.-La disciplina y el esfuerzo que la persona necesita para lograr sus objetivos 6.-El dejar de considerarse víctima y convertirse en héroe. 7.-Los riesgos de la ley del menor esfuerzo 8.-El valor de la libertad en las decisiones que toma la persona 9.-La necesidad de perdonar para poder amar y liberarse del pasado 10.-La necesidad de discernir en forma</p>	<p>1.-El enfrentamiento tolerante en la familia alcohólica 2.-El abuso sexual en la familia alcohólica 3.-La violencia física y emocional en la familia alcohólica 4.-La baja autoestima en los hijos miembros de una familia alcohólica.</p>

<p>tarde. Al pasar por un aparador ven reflejados cada quien dos siluetas. Las de la derecha los exhortan al bien y las de la izquierda los incitan al mal, a que sigan siendo piedras. Finalmente triunfan las siluetas de la derecha.</p>	<p>adecuada antes de tomar decisiones 11.-La importancia de ser tolerante ante los errores propios y ajenos</p>	
<p><u>Episodio número 12</u> "El diamante y la esmeralda se encuentran con Luxman e inician su camino" Resumen.-El diamante y la esmeralda se encuentran de nuevo con Luxman y le cuentan sus últimas aventuras. Luxman los invita a que encuentren e inicien su camino, para lo cual, después de darles un último mensaje, les da a cada uno un código de diamante supremo y de esmeralda suprema. Finalmente se despide, no sin antes prometerles que siempre estará con ellos, en su corazón. Ellos, al dormir, sueñan con Luxman y con sus palabras. Al despertar se sienten más fuertes, pues las palabras de Luxman los llenan de valor. ¡Cuanto quieren a Luxman!</p>	<p>1.-El reconocimiento que la persona tiene que hacer de sus limitaciones y debilidades, pero también de sus capacidades y virtudes. 2.-Los peligros a los que se expone una persona que es atrapada por los monstruos. 3.-La coherencia que debe haber en la vida de la persona entre sus pensamientos, palabras y acciones. 4.-La necesidad de que exista una responsabilidad personal y colectiva para que el mundo sea un lugar de luz. 5.-El gran valor del trabajo conjunto y la cooperación. 6.-Reconocer que en ser hijo de Dios, tiene la persona su mayor valor.</p>	

Anexo 17: Programa de lecturas de la obra de teatro "Papá, por favor jura."

OBRA DE TEATRO

PAPA, POR FAVOR JURA¹

por Carlos Compton García Fuentes

1a. Lectura:

Episodio número 1: El diamante y la esmeralda que se creían piedras.

Objetivos:

En este episodio podrás comprender:

- 1.- La diferencia entre creencia e identidad. Ej.: el diamante y la esmeralda se *creen* piedras pero *son* un diamante y una esmeralda.
- 2.-El gran valor propio del diamante y la esmeralda y como, si lo han perdido, pueden recuperarlo. Ej.: Si se han ensuciado, pueden limpiarse.

¹ Esta obra de teatro se inspiró en un cuento de Alejandro García Durán de Lara (Chinchachoma), contenido en su obra: *Las heroicas aventuras del diamante supremo. Yo soy. Manual del facilitador*. México: Editorial Pax, 2002.

La obra de teatro, en su estructura general, también tomó como referentes las siguientes obras:

ALATEEN. *Esperanza para hijos de alcohólicos*. México: Central mexicana de servicios generales de los grupos familiares AL-ANON, A.C., 2001.

Black, Claudia. *Eso no me sucederá. Hijos adultos de alcohólicos*. México: Arbol Editorial, 2000.

Powell, Richard. *La influencia del alcoholismo familiar en el aula de la escuela secundaria. Cómo identificar y apoyar a los alumnos que viven en un hogar alcohólico*. Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias de los Estados Unidos de America, 1994. -[Trad. de Carlos Compton García Fuentes.].

Scupoli, Lorenzo, P. *El combate espiritual*. Bogotá, Colombia: Apostolado Bíblico Católico, 2002.

Algunos episodios específicos se fundamentan en una bibliografía distinta, la cual se detalla en cada uno de ellos.

Actividades comunes a todos los episodios:

- 1.-Lectura del episodio
- 2.-Debate guiado
- 3.-Dramatización del episodio por el grupo
- 4.-Al final, uso del termómetro de sentimientos
- 5.-Redacción progresiva de los comentarios de los participantes(que me gustó, en que me identifique, que aprendi, que opino) por fecha y por episodio en un *hoja de comentarios* a cada uno de los episodios. Estas hojas serviran de base para la evaluación final.

ESCENOGRAFIA.- *Una calle transitada. Una casa con escalones.*

(entran caminando un muchacho y una muchacha. Llevan uniforme de secundaria. Caminan con cierta rigidez y cabizbajos. Se sientan de golpe en los escalones)

DIAMANTE.-*(con tristeza)* No sé, güey, quisiera ayudar a mi jefe...

ESMERALDA.-*(con indiferencia)*¿Para qué, güey? Llévatela tranquila...no tiene caso

DIAMANTE.-*(deseperado)* Es que no me entiendes...siempre he querido sentir su apoyo... y el de mi jefa... pero los dos andan en su pinches broncas...Luego, hasta se meten con nosotros...¿a poco no? A veces me siento como mugroso, como lleno de caca... he de traer muy mala vibra... a lo mejor por eso no le importo a mi papá...mi mamá siempre anda como controlando todo...La verdad, no se porqué toma mi jefe.... me da pena que ande de briago...le tengo miedo cuando le pega a mi mamá... yo siempre trato de no darle motivo....voy bien en la escuela y obedezco en todo...¿porqué...? digo, ¿porqué lo hace...? ¿porqué no jura...?

ESMERALDA.- Ya te dije, güey, no tiene caso...Yo ya lo he preguntado muchas veces y ¿sabes lo que hecho? Llevarmela en paz.... sin broncas....lo importante es adaptarse a todo, ¿no...? Hazle como yo, güey: Muchas veces he querido llorar... pero,¿para que...? y ahora, cuando quiero llorar, ya no puedo..¡que chistoso...! A lo mejor como que me estoy endureciendo, como haciéndome piedra..*(risa nerviosa)*.Pero uno tiene que sobrevivir..¿o no? Además, es importante que la pinche gente no se entere... pinches chismosos culeros..., ni entienden esto...¡que van a saber de la pinche vergüenza que luego sientes... Así que hay que fingir que todo esta bien... es lo mejor, guëy...

DIAMANTE.- A veces yo ya no puedo...nadie nos habla con cariño e interés en la casa..¿porqué?

(entra Luxman. Va vestido sencillamente, lleva un portafolio y camina por la calle donde están sentados el diamante y la esmeralda)

LUXMAN.-(*Deteniéndose de repente, atraído por el brillo del diamante y la esmeralda*)¿Cómo están? ¿Por qué un diamante y una esmeralda tan hermosos, tan llenos de brillo como ustedes estan ahí en la calle, todos tristes, como sintiéndose mugrosos y manchados de caca...?

(*El diamante y la esmeralda se quedan callados y se voltean de lado, como esperando que Luxman se canse y se vaya*)

LUXMAN.- Saben, yo desde que los ví, pude comprender su corazón y también intuir lo que les pasa, lo que sienten. Quiero platicar con ustedes, ayudarlos, y ser su amigo.¿Me dejan que me sienta...?

DIAMANTE.-(*a la esmeralda*) ¡Qué onda con este güey?

ESMERALDA.-No se, güey, me da miedo...

ESMERALDA.-(*a Luxman*) Mire señor, ¡nosotros no somos un diamante ni una esmeralda, somos piedras, me oye, piedras. Por favor ya váyase....!

LUXMAN.-Están mal..., ustedes son un diamante y una esmeralda muy bellos.

ESMERALDA.-(*Con enojo, al diamante*) ¡Mejor ya métete, güey...! (*Intenta levantarse*)

(*La iluminación simula el atardecer, con la luna que aparece y el sol que se oculta en el horizonte, mientras algunas casas empiezan a prender sus luces*)

LUXMAN.-(*Con paciencia*). 'Pérame...no te vayas.... No me importa que no me hagas caso, porque aunque todavía no lo sepas, eres una hermosa esmeralda y tú (*al diamante*), un diamante, y los dos brillan más que todas las estrellas de la noche.

DIAMANTE.-(*Voltéandose, a la esmeralda*) ¡Pinche mariguano... hay que tirarlo de a loco....!

ESMERALDA.-(*volteándose*) ¡No se vaya a encabronar el güey.....!

LUXMAN.-(*Suavemente*) Miren... saben que..., no son piedras, lo que pasa es que por haber estado tanto tiempo sin que nadie tomara en cuenta sus sentimientos, se han endurecido como piedras. Y también, como sus padres, por su alcoholismo, no les han cumplido sus promesas, se han hecho muy desconfiados. Creen que no valen, pero, saben una cosa, la verdad es que han sido atacados por la gran caca...

(*el diamante y la esmeralda se miran sorprendidos y voltean súbitamente para encontrarse con la mirada de Luxman, llena de cariño*)

LA ESMERALDA.- *(pensando en voz alta)* ¡Nunca nadie antes me había mirado así...!

LUXMAN.-*(Con cariño)* Cuando uno es atacado por la gran caca, uno llega a creer que no vale y uno trata también de no sentir, de endurecerse como piedra, de no hablar de las broncas de uno, de lo que uno siente, pues ¿para qué?, nadie te comprende, y en el fondo, uno no confía en los demás. Todo esto es obra de la gran caca.

DIAMANTE.-Oiga...., ¿cómo sabe que mi papá es briago, que a veces ya toma del diario..?

ESMERALDA.-¿Qué es eso de la gran caca...?

LUXMAN.-Es como una bruja muy mala que se encarga de ensuciar a toda la gente, de tenerla mugrosa, de cagarla, de dañarla. No tiene compasión de nadie. Ataca a niños y adultos por igual, pero se ensaña mas con los niños y jóvenes cuyos padres o algún familiar cercano son o fueron alcohólicos. La gran caca les hace creer a sus víctimas que no valen, porque si se enteraran de su valor, ese terrible monstruo no existiría.

ESMERALDA.-*(Con mucho interés)* ¿Entonces, no somos piedras...?

DIAMANTE.- *(Con mucho interés)* ¿Cómo esta eso de que soy un diamante...?

LUXMAN.- *(Con cariño)* No, no son piedras. Ustedes valen muchísimo, simplemente por estar vivos, por haber nacido, y sólo les falta tener cariño, comprensión y entrenamiento para vencer a la temible gran caca. Además, si logran limpiarse toda la mierda que la gran caca les ha embarrado, dejaran de ser un diamante y una esmeralda cagados.

(la iluminación baja más todavía, simulando la hora del crepúsculo...)

DIAMANTE.- *(cansado, pensando en voz alta...)*Las palabras y la mirada de este señor me hacen sentir algo que nunca antes había sentido..*(se lleva las manos a la cara para limpiarse unas lágrimas)*

ESMERALDA.-*(cansada, pensando en voz alta...)*Me siento conmovida*(se seca también unas lágrimas)*

LUXMAN.-Bueno, mañana regreso a seguir platicando. Haber si van al Deportivo en la tarde, cómo a las 5.*(se va)*

DIAMANTE.-¿Cómo ves, güey...?

ESMERALDA.-No se, guéy, quisiera creerle, pero me cuesta mucho trabajo...

DIAMANTE.-Yo también, guéy. Además, ahorita tenemos que regresar a la casa y yo a veces ya no quiero hacerlo...

ESMERALDA.- (*Al público*) Ustedes, cómo ven...¿Creen que le debemos hacer caso...?

DIAMANTE.- (*Al público*) ¿Pero... y si nos deja plantados...?

Preguntas para el debate:

- 1.-¿Qué pasaría si el diamante y la esmeralda no escuchan a Luxman?
- 2.-Si tu fueras Luxman,¿qué le dirías a una persona que se cree piedra porque desconoce su valor?

2a. Lectura:

Episodio número 2: La gran caca y sus monstruos

Objetivos:

En este episodio podrás comprender:

- 1.-La importancia de diferenciar a las personas de los problemas que puedan tener.
- 2.-El valor del *ser*, que se encuentra por encima del *hacer*. Es decir, tú vales por el simple hecho de existir, *sin importar* lo que hagas o no hagas, lo que sepas o no sepas, y lo que tengas o no tengas.
- 3.-Que una persona vale por el simple hecho de existir.

ESCENOGRAFIA:*Un campo deportivo. A lo lejos hay muchachos jugando. Unas mesas y sillas de piedra. Una tienda de alimentos al fondo...En una de las mesas está sentado Luxman.*

NARRADOR.- (*voz pausada*) Ya eran como las dos de la tarde del día siguiente. El diamante y la esmeralda habían salido ya de la secundaria. Siempre era lo mismo: no sabían como iban a encontrar a su mamá, si contenta, porque no había habido ningún problema en la casa, si enojada, porque su papá tomaba. Pero no importaba, si su papá se ponía a tomar en la tarde, ellos simplemente se salían a la

calle con cualquier pretexto. Llegaron a su casa y después de comer, se salieron al deportivo....

(entra el diamante y la esmeralda)

LUXMAN.-*(Con gusto)* ¡Qué tal muchachos...!, ¿cómo les fue?

DIAMANTE.-*(Contento)* Bien señor, gracias. Pensé que no iba a venir...

ESMERALDA.-*(contenta)* pensamos que nos había mentido, cómo otras personas...

LUXMAN.-Siéntense un momento, vamos a platicar...

DIAMANTE.-*(sentándose)* ¿Cómo está eso de que no somos piedras...?

ESMERALDA.-*(sentándose)*¿Cómo está eso de que soy una esmeralda cagada?

LUXMAN.- Se los voy a explicar más fácilmente.Vamos a hacer un ejercicio.

LUXMAN.-*(sacádo de una bolsa dos espejos)* Esmeralda, mírate en este espejo y dime si eres bonita o fea...

ESMERALDA.- *(viéndose en el espejo)* Soy fea... porque a veces siento que nadie me quiere en mi casa, porque tengo miedo de que mi papá me pegue o me diga de groserías cuando está tomado y porque me pongo muy triste cuando mi mamá se pone a llorar por que mi papa se emborracha..

LUXMAN.-¿Y tu, diamante...?, dime si eres guapo o feo....

DIAMANTE.-*(viéndose en el espejo)*Yo también soy feo, porque cuando mi papá toma, siento que lo único que le importa es su vicio, que yo no le importo. Y también porque me promete cosas que nunca cumple, porque me da vergüenza verlo caerse de borracho y porque me siento culpable por odiarlo a veces.

LUXMAN.-*(con mucho énfasis)*¡Claro que no! Ustedes dos son dos personas muy hermosas, con un valor muy, muy grande, lo que sucede es que su cuerpo interior está muy débil. Como ya les dije, han sido atacados por la gran caca y sus monstruos, por eso creen que son como una piedra fea que no vale nada.

DIAMANTE.-Nos está confundiendo... ¿Cuerpo interior?, ¿gran caca?, ¿monstruos?

LUXMAN.-Si, monstruos muy astutos que trabajan para la gran caca y atacan su cuerpo interior, es decir, sus pensamientos y sentimientos, cuando menos se lo imaginan. La verdad, estos monstruos son muy malvados.Si se dejan, aunque sea tantito, ya los dañaron. Estos monstruos son: la ignorancia, la violencia, el miedo, la

dependencia y la irresponsabilidad. Por ejemplo, desde el momento en que se creen piedras, es que ya han sido atacados.

(el diamante y la esmeralda tiemblan con miedo)

Preguntas para el debate:

- 1.-El diamante y la esmeralda se vieron feos al reflejarse en el espejo. ¿Cómo te imaginas lo que han vivido para verse de esa manera?
 - 2.-¿De qué le sirve al diamante y a la esmeralda saber que hay monstruos?
-

3a. Lectura:

Episodio número 3: El diamante y la esmeralda supremos y sus aliados

Objetivos:

- 1.-En este episodio podrás comprender:
 - 1.1.-La necesidad de tener por lo menos tres opciones cuando se toma una decisión (en la obra de teatro, son: ser piedra, ser diamante cagado y ser diamante supremo)
 - 1.2.-La importancia del hecho de que en toda decisión hay renunciaciones y consecuencias.
 - 1.3.-La necesidad de conocer tus defectos y debilidades, porque si los conoces y sabes cuáles son, entonces puedes superarte a tí mismo y ser mejor.
- 2.- Podrás sentir en ti mismo la diferencia entre el mundo exterior y el mundo interior, lo mismo que la fuerza que cada uno de esos mundos ejerce sobre ti.
- 3.- Podrás distinguir al enemigo de cada aliado:
 - El enemigo del *conocimiento*, es la *ignorancia*.
 - El enemigo del *amor*, es la *violencia*.
 - El enemigo de la *libertad*, es la *dependencia*.
 - El enemigo de la *confianza*, es el *miedo*.
 - El enemigo de la *responsabilidad*, es la *irresponsabilidad*.

DIAMANTE.- *(se recarga en la mesa y se acerca a Luxman)* Sabe una cosa señor, como que me siento diferente...

ESMERALDA.-*(se recarga en la mesa y se acerca a Luxman)* Si, yo también, no se que me pasa, me da miedo lo que nos dice, pero como que quisiera saber más ...

LUXMAN.-Eso es una buena señal.

DIAMANTE.-¿Por qué una buena señal?No le entiendo bien.

LUXMAN.-Porque siempre el primer monstruo que nos ataca es la ignorancia. Si tu y la esmeralda quieren saber más es porque ya se están preparando para iniciar su combate.

ESMERALDA.- *(volteando a ver con desconfianza a la gente de alrededor)*¿Un combate?, ¿quien, yo...?

DIAMANTE.- *(sorprendido)* ¡Ni se le ocurra!

LUXMAN.-Si, un combate, pero no un combate físico, sino un combate interior. No se preocupen; aunque un combate no es fácil, Dios les dará la fuerza para combatir... y así podrán convertirse en un diamante supremo y en una esmeralda suprema.

DIAMANTE.-¿Quién es el diamante supremo?.

ESMERALDA.-¿Quien es la esmeralda suprema?

DIAMANTE.-¿De que nos está hablando?

LUXMAN.-*(con cariño)*El diamante supremo eres tu mismo, muchacho. La esmeralda suprema eres tu misma, muchacha. Si se lo piden, Dios les dará la fuerza con que podrán combatir a la gran caca y sus monstruos. Aunque todavía te parece increíble, tu diamante, poco a poco puedes llegar a ser un guerrero, un héroe ante tus propios ojos. Y tu, esmeralda, también puedes ser una guerrera, una heroína ante ti misma. Y ambos pueden defenderse con sus armas de luz.

DIAMANTE.- Ah, chinga...¿un guerrero...?

ESMERALDA.-¿Armas de luz...? Neta que no se ni que onda.....

DIAMANTE.--De veras que cada vez lo entendemos menos.

ESMERALDA.-¿Por qué no nos lo explica otra vez?

LUXMAN.-Miren, tienen que convertirse en guerreros, porque enfrentar a la gran caca y recuperar el brillo que esa maldita les ha robado, es, sobre todo, un combate para vencerse a sí mismos.. un combate interior.

DIAMANTE.-¿Un combate interior?

ESMERALDA.-¡Eso me asusta!

(el diamante y la esmeralda, con miedo, hacen un intento de pararse)

LUXMAN.-*(con tranquilidad)* ¿a dónde van?, siéntense, no se asusten, ni se vayan. No van a estar solos, si le piden su ayuda, Dios los ayudará y hará que vayan encontrando a sus aliados.

DIAMANTE.-*(ya mas seguro)*¿Quienes son esos aliados?.

LUXMAN.-Esos aliados son el conocimiento, el amor, la responsabilidad, la confianza y la libertad. Ninguno es mejor que otro, todos son muy poderosos y pueden darles las armas de luz y, con la fuerza que irán desarrollando poco a poco lograrán el triunfo.

(La iluminación cambia para simular la puesta del sol. El diamante y la esmeralda se pasan las manos por los brazos pues ya se siente el frío de la noche...)

LUXMAN.-*(levantándose de la mesa)* Bueno... ya me tengo que ir...tengo que seguir mi camino. Quiero decirles que tengo mucha confianza en ustedes. Algún día descubrirán todo su brillo...todo su valor infinito... lo creo...lo sé...

ESMERALDA.-*(con cariño)*No te vayas...

DIAMANTE.-*(con cariño)*Ni siquiera sabemos tu nombre...

LUXMAN.-*(dándoles una palmada)* Soy Luxman, siempre estaré cuando me necesiten*(se va)*.

Preguntas para el debate

- 1.-¿De dónde te imaginas que sacan su fortaleza la gran caca y sus monstruos?
 - 2.-¿Por qué crees que la gran caca quiere que nadie se entere del gran valor que toda persona tiene?
 - 3.-¿Qué pasaría con una persona que nunca descubriera que es posible defenderse de los monstruos.?
-

4a. Lectura:

Episodio número cuatro: La ignorancia ataca al diamante y a la esmeralda pero el conocimiento llega a ayudarlos²

Objetivos:

1.- En este episodio podrás comprender:

- a) La necesidad que todos tenemos *para que nos acepten como somos*
- b) Porqué debes ver a los problemas de la vida y a las crisis como *una oportunidad* para crecer, para ser mejor, para hacerte mas fuerte.
- c) Las *consecuencias* de creer en los complejos

2.- En este episodio podras sentir en ti mismo (a):

- a) Cómo los recuerdos que tienes están llenos de emociones y estas emociones *influyen* en cómo te sientes, en tus estados de ánimo.
- b) Qué eres *único (a) e irrepetible*, que no hay nadie cómo tú en todo el mundo, que nadie te puede sustituir a *tí*, y que tu valor infinito está en ser hijo(a) de Dios.

DIAMANTE.-(*pensativo*) Me siento mal, güey...

ESMERALDA.-(*pensativa*) Te ves triste, güey... Yo me siento sola...Ahorita me estoy acordando cuando mi papá andaba de briago... cuando nos regañaba..¿te acuerdas...?

DIAMANTE.-(*triste*)Sí, güey, me acuerdo...

(el diamante y la esmeralda se quedan inmóviles, la luz baja de intensidad..Es de nuevo el crepúsculo. A la derecha de ambos se desarrolla la siguiente escena.El papá está sentado en una mesa de comedor. La mamá, parada, recoge algunas cervezas vacías. La esmeralda niña, se sienta y, le entrega al papá una boleta de calificaciones..)

EL PAPA.- (*gritándole a la esmeralda niña*) ¡Hija de tu puta madre...pendeja! ¿Por qué puro seis en la boleta..., culera? Si te doy todo, ¿que más chingados quieres?

LA MAMA.:- (*molesta*)¡Deja en paz a la niña, cabrón..., no le hables así!

² Este episodio se fundamenta en:

González Castellanos, Luis Jorge. *Ser hijos de Dios. Psicología del proceso hacia el Padre.*Roma: Edizioni del Teresianum,1999.

EL PAPA.- (*amenazando a la mamá*)¡No te metas o te pongo en tu madre!, esto es una cosa entre ella y yo...

(el papá y la mamá se quedan inmóviles en su intento de pelearse...La esmeralda niña se pone de pie...)

ESMERALDA NIÑA.--Si, me das todo, pero cuando te has sentado conmigo a estudiar, para ver si entiendo lo de la escuela,, cuando te has sentado conmigo a platicar, nunca te importo, lo único que te importa es tu pinche botella, pinche briago ojete....

(La luz pasa ahora a la escena principal donde se encuentran el diamante y la esmeralda, mientras la anterior escena desaparece...)

DIAMANTE.-(*a la esmeralda*)¿En qué piensas,guëy...?

ESMERALDA.-(*con enojo y tristeza*)¡Pinche familia, guëy...!. Acuérdate de todas las groserías que me dijo mi papa cuando estaba de briago.

DIAMANTE.-Pero eso ya pasó, guëy...Lo bueno es que ahorita no está tomando, aunque nunca se sabe cuando va regresar a tomar. Ahora creo que el briago es nuestro carnal, ¿no?

ESMERALDA.-(*como queriendo llorar sin poder*)No me importa que ahorita no este tomando, guëy...(se lleva la manos a las sienes) Sus palabras siguen aquí, en mi mente...¿te acuerdas..? me dijo pendeja, culera, estúpida, inútil, cochina... y se suponía que me debía querer y proteger...¡si, como no...! ¿Sabes, cabrón...? como que quiero llorar, pero na'mas me duele la garganta...llora) (*sollozando*)Siempre trato de fingir que todo esta bien, cómo mi mamá lo hacía dizque para que no hubiera más broncas, pero ahorita, neta que me siento hasta la puta madre... tal vez si sea una pendeja que no vale nada, o, no sé, a lo mejor estoy acomplejada.... y lo de mi hermano, ya estoy harta de las chingaderas que nos hace... que si llega de briago... que si me empieza a insultar...¿te acuerdas cuando andaba bien pedote, con su pinche cuba en la mano, y que se lo sube la patrulla.... Al principio sufría mucho, pero cada vez me siento mas insensible, que me vale madres...¡cómo no te vas a sentir piedra con todas estas broncas...!

DIAMANTE.-Yo también me siento así, guëy...Acuérdate una vez que le subí al estéreo y como estaba mi papá crudo porque había tomado con mi tío, que llega y que me dice:

(la luz baja de la escena principal, mientras que se ilumina a la dercha del diamante y la esmeralda y éstos quedan inmóviles.En la escena se ve un sofá y al lado un estéreo. El diamante niño está sentado oyendo música de un disco compacto. Se oye un portazo y después llega el papá, mismo de la escena con la esmeralda niña)

EL PAPA.- *(enojado, gritando)* ¡Bájale a tu pinche escándalo, cabrón,! ¡que crees que soy tu pendejo o que...!

EL DIAMANTE.- *(con miedo)* Pero no lo hice a propósito...

EL PAPA.- *(gritando)* ¡Ya te lo he dicho un chingo de veces, animal, lo que pasa es que eres un pinche idiota hijo de la chingada que sólo entiende a vergazos..! ¡Órale....!(le da un manazo en la jeta)

(el diamante niño se pone de pie mientras el papá queda inmóvil.)

DIAMANTE NIÑO.- *(voz con miedo y dolor)* Por la forma en que me tratas a veces, siento que ya no te respeto; es más, a veces siento que te odio....Además, al día siguiente ni te vas a acordar de cómo me tratas y lo peor es que nadie habla de estas broncas aquí en la casa

(el diamante niño queda inmóvil. La iluminación baja y borra la anterior escena, pasando ahora a la escena principal donde están el diamante y la esmeralda)

DIAMANTE.- *(con los ojos cerrados, a punto de llorar, pero aguántandose)* Eso que mi papá me dijo: guëy, cabrón, animal, idiota, hijo de la chingada... a gritos y encabronado...no lo puedo olvidar. A veces creo que tenía razón y yo me pasaba de lanza....Pero, ¿por qué me siento ahora tan mal?

ESMERALDA.- *(con los ojos cerrados)* ya no hay que pensar en eso, guëy...no tiene caso estar acomplejados...

(se acerca por detras una figura masculina vestida de blanco. La luz es baja y no se le puede reconocer bien. La figura blanca les dice en una voz susurrante: UN COMPLEJO ES UNA MENTIRA y desaparece de la escena. Otra figura vestida de negro, encapuchada, que sostiene gruesas cadenas en las manos y tiene uñas largas, rostro repulsivo con las cuencas vacías, se acerca al diamante y la esmeralda por atras, les coloca sus cadenas alrededor del cuello y las aprieta, riéndose...les clava también, en forma repetida, un cuchillo))

DIAMANTE.- Oye guëy, ¿por qué un complejo es una mentira...?

ESMERALDA.- No se, guëy... Yo también estaba pensando eso... Sabes que, guëy, no se porque me duele el cuello...

DIAMANTE.- ¿Dónde ,guëy?

ESMERALDA.- Aquí, guëy... en la garganta...*(abre los ojos)*

DIAMANTE.- A mi también, guëy. A lo mejor por eso nos sentimos tan mal...*(abre los ojos)*. Creo que debemos tratar de entender lo que nos dijo Luxman.*(baja la mirada y se encoge, como haciéndose bolita)*

ESMERALDA.- *(bajando la mirando y encogiéndose, cómo tratando de hacerse bolita) ¡Es inútil!*

(surge otra figura a la izquierda de la escena principal. Va vestida con una túnica café con capucha. Las uñas de sus manos son largas. Su rostro es también repulsivo y se ríe malévolamente).

GRAN CACA.- Ignorancia....

IGNORANCIA.- Si, jefa...

GRAN CACA.- Este es un excelente momento para cagar al diamante y a la esmeralda...Sigue chingándolos... se siente tan rico verlos sufrir....

IGNORANCIA.- Si jefa....Les voy a apretar más las cadenas...y les voy seguir hundiendo el cuchillo de la angustia...Lo bueno es que no saben porque sufren ni quien los esta jodiendo...

GRAN CACA.- Si....Todo esto es muy divertido....*(riéndose)*

DIAMANTE.-*(poniéndose súbitamente de pie)* Sabes que, guëy, a lo mejor esos monstruos que decía Luxman ya nos atraparon...

ESMERALDA.- *(poniéndose también de pie)* Pero, ¿qué podemos hacer, guëy...? No sabemos cómo defendernos...Oye... siento algo en mi frente...

DIAMANTE.- Yo también.. Mira guëy...

(de la cabeza de ambos, a la altura de sus ojos, surge la figura de blanco que antes les habia hablado. Lleva una túnica blanca con capucha, que ciñe con un cinto del que pende una espada)

ESMERALDA.- ¿Qué es eso...? ¡Me da miedo...! *(cierra los ojos)*

CONOCIMIENTO-No, no cierren los ojos,¿Mírenme!

DIAMANTE.-*(con asombro y cómo cayéndose para atrás)*Y, tu,¿quién eres?

ESMERALDA.- *(con asombro y abriendo los ojos)* ¿De donde has salido?

CONOCIMIENTO.-No se asusten.Soy su aliado, soy el conocimiento.

(La gran caca y la ignorancia se ponen a temblar. La gran caca huye despavorida)

CONOCIMIENTO.- *(Desenvaina su espada y corretea a la Ignorancia, golpéandola)*¿Qué pedo... pinche Ignorancia? ! Deja de agandallar al diamante y a

la esmeralda...! ¡Vete a la verga...! ¡.No quiero que te metas con ellos o te pongo en tu madre...!.

IGNORANCIA.- *(corriendo con sus cadenas y cuchillo y con mucho miedo)* ¡Aaaah... no me hagas nada...!(se cae)

CONOCIMIENTO.-*(alcanzándola, le pregunta al público)* ¿Me la chingo...?

CONOCIMIENTO.-*(a la ignorancia)* ¡Ya largate de aquí y no vuelvas! *(se va corriendo la ignorancia)*

DIAMANTE.- *(descansado)* Ya me siento mejor, guëy, sin esas pinches cadenas...

ESMERALDA.-*(descansada)* Yo tambien, guëy, sin el puto cuchillo de la angustia. ¡Que chido que este guëy si nos hizo el paro...

CONOCIMIENTO.-*(con voz firme y clara)*Estoy aquí para ayudarlos a vencer a la gran caca y sus monstruos. Primero les enseñare las estrategias que usa la gran caca para que sus monstruos ataquen y los paralicen; después les diré como enfrentarlos. Es fácil, juntos podemos vencer.

DIAMANTE.- Gracias conocimiento, ahora si tenemos un aliado fuerte y valiente

ESMERALDA.- E inteligente, como Luxman...

DIAMANTE.- Yo siento una gran fuerza dentro de mi...

ESMERALDA.- Yo también..

CONOCIMIENTO.-*(Al diamante y a la esmeralda)* Miren, quiero ayudarles a vencer sus complejos.Hagan un esfuerzo y traten de recordar e identificar todas las groserias, insultos, menosprecios, rechazos y humillaciones, ya sea de palabra o con la actitud, es decir, con la mirada, con el gesto, que les hayan dicho y también los golpes. Hagan un esfuerzo...Esas mentiras que les han dicho les duelen y lastiman porque en algún momento creyeron en ellas, porque una persona en quienes ustedes confiaban, a quien ustedes querian, y a quien ustedes necesitaban mucho se las dijo. Escúchenme bien por favor. ¡Ustedes no son lo que hacen!

Si alguna vez alguno de ustedes cometió algun error... y alguien les dijo que eran pendejos, les dijeron una mentira, y les está haciendo sentir acomplexados, como valiendo menos, y un complejo es una mentira. Ustedes no son pendejos.

Si tu diamante, haces algo que no te sale bien y alguien te dice que eres un inutil. o que eres pendejo, te están diciéndo una mentira y un complejo es una mentira. Tu no eres inútil, tu no eres pendejo..

Si tu esmeralda, cometes un error y alguien te dice que eres una estúpida, que no sirves para nada, que pareces animal, te están diciendo muchas mentiras y un complejo es una mentira. Tu no eres estúpida ni inútil ni animal.

Y saben una cosa, todas estas cosas que les han dicho son mentiras que les han hecho sentir acomplejados, porque ustedes valen por el simple hecho de existir, de estar vivos, no por errores reales o imaginarios cometidos, voluntaria o involuntariamente, porque todas esas acciones son, en su caso, simplemente oportunidades para ser mejor. Y esto en el caso de que haya sido un verdadero error por su parte, pero ustedes saben que la mayor parte de las cosas con las que los han acusado, por las que les han ofendido de palabra y de obra, han sido simplemente producto de los problemas de la persona que se los dijo. Recuerden: No fué su culpa, esas humillaciones no son parte de ustedes no deben creer en ellas. Ahora, en una hoja de papel, van a escribir ustedes dos todas las mentiras que les hayan dicho. Traten de ver a estas mentiras, es decir a estas groserias y humillaciones, como piedras que llevamos dentro. Traten de sentir su peso..., cómo las han ido cargando por muchos años.....pero ahora ha llegado la hora de que se puedan librar de ellas.

(El diamante y la esmeralda reciben del conocimiento papel y lápiz y se ponen a escribir)

Traten de deshacerse de todas esas mentiras. Si ahorita, al recordarlas, se sienten tristes o enojados, o se sienten heridos, que no valen, es porque en algún momento de tu vida, diamante, o de la tuya, esmeralda, creyeron en esas mentiras. Alguien muy importante para ustedes, que se suponía estaba ahí para quererlos, respetarlos y ayudarlos más que nadie en el mundo, Sin saber el gran daño que les estaba haciendo, se las dijo.

Saquen todo lo feo que sientan, todas las piedras, toda la mugre que les llena de vergüenza, de dolor, de coraje, saquenlo de una vez, porque van a destruirlo ahora Es su gran oportunidad de descargarlo....Cuándo sientan que ya están listos, tomen su hoja, colóquenla delante de ustedes Y diga cada quien esta oración:*(les da una oración para leer)*

DIAMANTE Y ESMERALDA:*(muy emocionados leen su oración)* Padre Dios te ofrecemos estas mentiras por la que tanto hemos sufrido. Llévatelas para siempre y que nunca mas nos dañen

CONOCIMIENTO.-Ahora, rompan con energía su hoja de papel, para que recuerden que estas mentiras están ya fuera de ustedes y que nunca mas les dañaran. Mientras rompe cada quien su hoja, repitan lo siguiente:*(les da una oración para leer)*

DIAMANTE Y ESMERALDA.- *(rompen su hoja de las mentiras mientras leen su oración de agradecimiento)* Gracias, Papá Dios. Ahora nos sentimos libres de estas

mentiras que nos han dicho. Estos complejos salen hoy de nuestra vida de una vez y para siempre (*la luz los ilumina más ahora*)

DIAMANTE.- Me siento mejor ahora...

ESMERALDA.- Yo mas fuerte...

CONOCIMIENTO.-No olviden hacer este ejercicio muchas veces

ESMERALDA.-¿Y por qué muchas veces?

CONOCIMIENTO.-Porque asi como el ejercicio para el cuerpo, como cuando vas a los *aerobics*, lo tienes que hacer seguido y con constancia, si no, no te sirve, asi también este ejercicio para tu espíritu...lo tienes que hacer seguido...

ESMERALDA.- Ah... Órale...

DIAMANTE.- Oye conocimiento, quiero preguntarte algo....(*mira a la esmeralda y luego otra vez al conocimiento*) En la oración que nos diste, le hablábamos a Dios como nuestro Padre, entonces, ¿nosotros somos sus hijos?

CONOCIMIENTO.- Si, Dios es como un Padre muy, muy bueno que los quiere muchísimo... y muchísimo es poco... que los quiere como nadie los puede querer nunca³.... ¿Recuerdan...? se sentían muy mal y le han pedido su ayuda, y ya ven, les ha ayudado, les ha mostrado el infinito amor que les tiene. Al recibir a Dios en su corazón, han descubierto que con su ayuda pueden mucho⁴. Siempre ha querido ayudarlos. Ya lo ha hecho y seguirá dándoles su amor y ayuda. Recuerden: en ser hijos de Dios está su valor infinito...

ESMERALDA.- Pero, ¿cómo...? no entiendo bien... si valemos tanto... y todas las personas valen tanto..., ¿por qué nos han tratado tan mal hasta ahorita...? ¿ por qué la gente sufre tanto en el mundo...?, ¿por qué hay tanta pinche transa, tanta

³ Dice San Juan de la Cruz, doctor de la Iglesia, en su *Cántico Espiritual* (27,1), como Dios, uno y trino, le entrega su amor al ser humano, siendo a la vez Padre y Madre y todos los amores humanos juntos hasta el extremo:

“...Comunícate Dios en esta interior unión al alma con tantas veras de amor, *que no hay afición de madre que con tanta ternura acaricie a su hijo*, ni amor de hermano ni amistad de amigo que se le compare. Porque aun llega a tanto *la ternura y verdad de amor con que el inmenso Padre regala y engrandece* a esta humilde y amorosa alma. ¡Oh cosa maravillosa y digna de todo pavor y admiración!, que se sujeta a ella verdaderamente para la engrandecer, como si Él fuese su siervo y ella su señor; y está tan solícito en la regalar, como si Él fuese su esclavo y ella fuese su Dios. ¡Tan profunda es la humildad y dulzura de Dios!...”

⁴ Las virtudes humanas adquiridas mediante la educación, por medio de actos deliberados y a través de una perseverancia reanudada siempre en el esfuerzo, son purificadas y elevadas por la gracia divina. Con la ayuda de Dios, forjan el carácter y dan soltura en la práctica del bien. *Catecismo de la Iglesia Católica, n. 1810*

injusticia...? Como que no se vale, ¿no? ¿Por qué lo de mi papá...? (se pone a llorar)...¿Por qué...?

CONOCIMIENTO.- Te sientes enojada, ¿verdad? y también triste, muy triste....pero empieza a surgir en tí también la esperanza de que las cosas cambien...(la esmeralda dice si con la cabeza) Miren (dirigiéndose al diamante y a la esmeralda), primero tienen que reconocer en si mismos todo su valor infinito y después reconocerlo en los demás. Ustedes no pueden cambiar a los demás, pero si pueden cambiarse a si mismos, y para hacerlo, como les dijo Luxman, tienen que luchar, tienen que combatir en su interior...

ESMERALDA.-(ya mas tranquila) Bueno, voy a pensarlo...

CONOCIMIENTO.-Fíjate orita en otra cosa: Con estas preguntas de las broncas que tú y el Diamante tienen, cómo que tratas de platicar contigo misma, pero esa forma de preguntarte a tí, a tu papá, a la gente, o inclusive a Dios, sólo produce respuestas que te hacen sentir mas mal...En lugar de preguntarte ¿por qué lo de mi papá?, mejor pregúntate, ¿qué me quiere enseñar Dios y la Vida con este problema..?

DIAMANTE.- (A la esmeralda) Pues si, güey...yo ya vez que siempre me lo preguntaba... y no encuentras algo que te haga sentir mejor... cómo que sólo tu solito te echas mas la culpa... y de lo que se trata es de salir del problema, no de sentirte peor...

CONOCIMIENTO.-Asi es....A las preguntas cómo: ¿por qué a mí? ¿por qué ahora?, que son preguntas destructivas, nuestra mente reacciona con respuestas también destructivas, como *me lo merezco, yo tengo la culpa, sería mejor morirme*. Recuerden: Es mejor que se pregunten: ¿Qué espera mi Padre Dios de mí, en estos momentos? ¿Qué está haciendo Dios conmigo ahorita? ¿Qué me quiere enseñar Dios con estos problemas? De esta forma se darán cuenta que siempre los problemas que tenemos son oportunidades para ser mejor, para superarse... Bueno.. ya me voy.A ver si van al Deportivo mañana en la tarde, como a las cuatro, ¿vá?..

ESMERALDA.- Vá...alla te caemos, güey...

(el conocimiento se aleja de ellos.Baja la iluminación del escenario hasta borrar la escena)

Preguntas para el debate:

- 1.-¿Qué mentiras te puede hacer creer la gran caca?
- 2.-¿Alguna vez tú has creído en esas mentiras?
- 3.-¿Cómo te has sentido al creer en esas mentiras?
- 4.-¿Qué impide que el diamante y la esmeralda cagados recobren su brillo?

5.-¿Qué le dirías al diamante y a la esmeralda para que no siguieran sintiéndose cagados?

6.-¿Crees que es fácil vencer los complejos y recuperar tu brillo?

7.-¿Cómo te debes preguntar a tí mismo, sobre el sentido de los problemas de la vida?

5a. Lectura:

Episodio número cinco: El conocimiento le explica al diamante y a la esmeralda cómo atacan los monstruos

Objetivos:

1.- En este episodio podrás comprender:

a) Los peligros y las consecuencias a los que nos exponen los monstruos *cuando nos dominan*.

b) Las diferencias entre una relación basada en la pasión y otra en el amor:

CARACTERÍSTICAS DE UNA RELACIÓN DE AMOR BASADA EN LA PASIÓN	CARACTERÍSTICAS DE UNA RELACIÓN DE AMOR BASADA EN EL AMOR
<ul style="list-style-type: none"> * Se basa mucho en la atracción física. * Trata a la otra persona como una cosa. * Es egoísta * Es impulsiva 	<ul style="list-style-type: none"> * Es responsable. * Respeta a la otra persona * Busca su bienestar y su felicidad

c) Los pros y los contras que se viven cuando alguien se cree macho o promueve el machismo

d) El gran poder que da el conocimiento.

2.- Que expresas tu opinión acerca de las siguientes afirmaciones:

- Conocimiento es poder
- Nacer en un acto de amor consciente
- Procrear en un acto de amor consciente

ESCENOGRAFIA: *Mismo deportivo de la escena anterior. Hay una mesita de piedra con sus sillas. El conocimiento está sentado en una de ellas, comiendo. Lleva su túnica blanca. Después de la introducción del narrador, entra el diamante y la esmeralda a escena, caminando lentamente...*

(luz muy tenue ilumina el escenario)

NARRADOR.-*(hablando pausadamente)* Otro día había pasado para el diamante y la esmeralda, un día como cualquier otro en la secundaria. El diamante era muy aplicado. Sus calificaciones eran de ocho, nueve y diez, excepto con el güey de matemáticas, pinche cara de mapache acomplexado que tenía el cabrón. Era bien difícil sacar una buena calificación con el ojete. Pero, a pesar de todo, ¡qué extraño!, no disfrutaba sus calificaciones, al contrario, tenía miedo de que si no era muy buen estudiante, su papá la iba a agarrar contra él. Siempre había guardado la secreta esperanza de que *si no daba problemas en su casa*, a lo mejor su papá no tendría *por qué* tomar. Y no sólo era muy aplicado, sino que cuando había que hacer un trabajo en equipo y había alguien que no trabajara en el equipo, *él se hacía responsable* por el trabajo de los demás. Sus maestros se sentían orgullosos de él, inclusive el *ojeras* de matemáticas, porque era muy responsable, *aunque nadie sabía el dolor y sufrimiento que trataba de ocultar a como diera lugar*. Y lo mismo hacía en su casa. Les revisaba la tarea a sus hermanitos y trataba de que no hicieran ruido cuando su papá estaba crudo tratando de dormir, o cuando su mamá se peleaba con su papá. *Había llegado a creer que la sobrevivencia de su casa dependía de él*. Pero no importaba, se sentía muy solo, incomprendido, constantemente bajo presión, culpable, incapaz de hablar de esto con alguien, por toda la vergüenza que sentía, y sobre todo, enojado y a veces con ganas de llorar. Pero el llanto se le quedaba en la garganta, como un cuchillo que tuviera clavado.

A la esmeralda, no le iba mejor. Ella al contrario, se las había ingeniado para pasar desapercibida en su casa y en la escuela. Muchas veces sus maestros decían que podía sacar mejores calificaciones, pero que no quería. Durante las clases nunca levantaba la mano, o daba la respuesta. Cuando algún maestro le pedía que diera la respuesta, decía que no sabía o no respondía. Sus maestros consideraban que ella no causaba ningún problema y apenas se daban cuenta de ella pues pasaba

desapercibida. En realidad, la esmeralda tenía muy pocas amigas y le costaba trabajo confiar en los demás. Cuando era muy chica, su mamá se ponía a tomar con su papá y le pegaba por cualquier cosita. Al principio creía que era por su culpa, pero después se fue acostumbrando y fue tratando de *adaptarse* a todo. Si su papá tomaba, trataba de no darle importancia a las groserías que le decía en ese momento, y cuando no tomaba, le daba igual. Si su hermano, que también es alcohólico, causaba dificultades en la casa, la esmeralda no se metía para nada. Pero se sentía sola, con miedo, con mucha desconfianza, enojada, que no le importaba a nadie.

(aumenta la iluminación del escenario. entran caminando despacio el diamante y la esmeralda)

DIAMANTE.-No se cómo nos vaya a ir ahora en la tarde en la casa, guëy...

ESMERALDA.- Mira guëy, el conocimiento esta ahi sentado, vamos a verlo...

CONOCIMIENTO.-*(comiendo pizza)* Hola, ¿cómo están?, vengan...les invito pizza...

DIAMANTE.-*(se sienta)* Gracias conocimiento

ESMERALDA.-*(se sienta)* ¿Cómo has estado?.

CONOCIMIENTO.-*(les da una rebanada de pizza a cada quien)* Pues ahí mas o menos... Quiero seguir contándoles de la gran caca...*(con cariño)* Miren, es muy importante que poco a poco vayan perdiendo la desconfianza, porque, saben, la gran caca es muy astuta y utiliza a la ignorancia para atacarlos. Entonces, se aprovecha de su desconfianza, de su miedo a confiar y pedir ayuda, y cuando se alía a los monstruos del miedo y la violencia, los confunde por completo...Les voy a contar la historia de Maria del Carmen y Gustavo.

La chava de Gustavo se llamaba Carmen. Ya desde hacia un chingo, Gustavo le había preguntado si quería andar con él. Claro, primero anduvieron fajando y caldeando tranquilos, pero Gustavo era muy machin y ya todos sus cuates se habían acostado con sus viejas. Así que el también quería hacerlo y un día le dijo a Carmen:

(se ilumina la parte derecha de la escena principal, mientras ésta baja su iluminación. Los personajes de la escena principal se quedan inmóviles)

GUSTAVO,- Mira, te regalo tu rosa....

CARMEN.- *(emocionada, recibe una rosa)* Gracias mi amor, te quiero mucho.

GUSTAVO.-*(besándola en el cuello)* Tos' que...vámonos al hotel....

CARMEN.-*(lo separa, intranquila)* Espérate, Gustavo, no ves que puedo salir embarazada. Mejor te espero para que ya vivamos juntos.

GUSTAVO.-*(cínico)* A chinga...¿por qué tanto miedo de embarazarte...? Si no pasa nada... Además, si me quieres tanto, pos demuéstremelo...

CARMEN.- *(con miedo)* Si te quiero mucho, pero así no...

GUSTAVO.- *(indignado)* Pos si no quieres, no es a fuerzas ...se ve que dudas de mí... mejor ahí nos vemos....

CARMEN.- *(con mucho miedo)* No Gustavo, no dudo de ti, no me dejes...

(la ignorancia, la violencia y el miedo colocan sus cadenas alrededor del cuello de Carmen y Gustavo. Todos llevan túnicas negras con capucha. La violencia lleva un cinto rojo y restos de sangre en el rostro. El miedo lleva un cinto verde)

GRAN CACA.- Ignorancia...

IGNORANCIA.- Presente...

GRAN CACA.- Miedo...

MIEDO.- Presente....

GRAN CACA.- Violencia...

VIOLENCIA.- Presente...

GRAN CACA.-*(emocionada)*Ignorancia, miedo, violencia...hoy estoy muy satisfecha de ustedes, han logrado llenar de caca a dos pendejos más. Lo bueno es que no anda el conocimiento por aquí, porque yo a ese cabrón si le tengo un chingo de miedo, desde que me la sentenció la otra vez con el diamante y la esmeralda.

(la luz baja y los personajes de la escena secundaria de la derecha quedan inmóviles. Ahora se ilumina la escena principal)

CONOCIMIENTO.-Carmen, pensaba que le estaba dando una prueba de su amor, pero la realidad era que el *monstruo del miedo* la tenía atrapada. Tenía miedo de sentirse sola, sin ningún hombre a su lado que la protegiera. También, el *monstruo de la ignorancia* la apretaba con sus cadenas, impidiéndole ver en ese momento todo lo que ella valía y que no necesitaba dar pruebas de amor para valer y ser digna ante los ojos de Gustavo. Estos mismos monstruos lo estaban atacando a él, sin que se diera cuenta: la *ignorancia* le hacía creer que su valor como hombre dependía de que dominara y controlara a una mujer; el *miedo* lo atacaba haciéndole creer que sus cuates se iban a burlar de él por no haberse llevado ya a la cama a su vieja. No se daba cuenta tampoco, como esos mismos monstruos lo atacaron

cuando le llegó a Carmen nomás por una pinche apuesta con sus cuates de que si se ligaba a esa vieja o no...:

(la iluminación baja y se ilumina la escena secundaria. Jóvenes recargados junto a una pared grafitada. Pasa caminando una muchacha)

GUSTAVO.- Mira, güey, que nalgas tan chingonas de esa pinche vieja

EL OTRO GUEY.- Si eres puñal, culero...Me cae que na'mas te le acercas tantito y ya se te suben los huevos...

GUSTAVO.- No te pases de verga, puto...Yo le bajo los calzones a esa vieja cuando se me de mi chingada gana...

UN TERCER GUEY.- Pos si eres tan chingón....ve y métele la tranca....

TODOS.- Ja,, ja, ja,... Este güey se zurra los pantalones del miedo...

GUSTAVO.-*(pensando en voz alta)* Me cae que a esa vieja me la parcho...

(baja la iluminación y borra la escena. Aumenta la iluminación para la escena principal)

CONOCIMIENTO.-Gustavo, presionado por sus cuates se vio forzado a hablarle a Carmen. Los sentimientos importaban poco, lo que le importaba era demostrarse a si mismo, a su imagen, y a los demás que era muy macho.

(baja la iluminación para la escena principal. Aumenta la iluminación para la escena derecha)

GUSTAVO.- *(con satisfacción)* Tos' que, si vamos....

CARMEN.- *(tratando de creer en él)* Pero te pones preservativo, no, y luego nos casamos, verdad...

GUSTAVO.- *(jalándola del brazo)* Si, pero apúrate.

(los dos caminan)

GUSTAVO.-*(camino al hotel, pensando en voz alta, con prepotencia)* Un pinche condón de la chingada...ni madres....No se siente igual....Además cómo una pinche pendeja me va a decir lo que tengo que hacer, ¡si yo soy la verga!

(escena izquierda se ilumina. Una cama y una silla. Carmen está sentada en la cama y Gustavo de pie ante ella)

CARMEN.-*(temerosa)* No Gustavo, me da miedo hacerlo así...yo no me estoy cuidando, tengo miedo...

GUSTAVO.- *(mintiendo)* : ¡No salgas con tus chingaderas!, Además ya pagué el cuarto....Mira, na' mas la pura puntita... ¿sale?...

CARMEN.-*(presintiendo un desenlace fatal)* ¡No te vayas a venir...!

(la iluminación baja y borra la escena)

CONOCIMIENTO.-Pero al machin de Gustavo sólo le importaba él, su puto placer, no los sentimientos de Carmen, así que irresponsablemente y sin desear querer tener un hijo, la embarazó.

(se ilumina la escena derecha. Sólo están Carmen y Gustavo))

CARMEN.-*(con preocupación)*Sabes qué, Gustavo, hace un mes que no me baja la regla...

GUSTAVO.- *(con indiferencia)*¿Y eso que pedo....?

CARMEN.- *(con miedo y esperando apoyo de su chavo)*No me hables así...tenemos una broncota....creo que estoy embarazada.Vamos a tener un hijo...

GUSTAVO.-*(con incredulidad)*.¿Embarazada...? ¿Pos con quien te has andado acostando? ¿A lo mejor me pusiste el cuernote con el chucho? Siempre decías que te pasaba un chingo...

CARMEN.-*(muy enojado y decepcionada)* ¡Imbécil! Ese hijo va a ser tuyo...

GUSTAVO.-*(desafiante y sin sentimientos)* ¡A chinga...! Desde cuando una pinche vieja me grita y me exige por sus pendejadas...A ver cabrona,¿cómo se que ese hijo es mío...? Vete a la chingada...

CARMEN.- *(llorando)* Pinche desgraciado... nunca debí creerte...

(la iluminación baja y borra la escena. La luz ahora ilumina la escena principal)

CONOCIMIENTO.-El monstruo de la violencia tenía bien atrapado a Gustavo. Este monstruo lo atacaba impidiéndole tener sentimientos, *porque eso era de viejas*, y porque *pensar* era la *única* forma de entender las cosas, según había aprendido de los hombres adultos de su familia Por eso creía erróneamente que sus pensamientos y opiniones eran los únicos válidos. El monstruo de la violencia lo hacía ser violento y cruel porque sólo de esa manera podía vencer su impotencia y su inseguridad y la poca cosa que en el fondo él sabía que era, y porque todo esto chocaba con la imagen falsa que tenía de si mismo: dizque un hombre seguro, que se trae acá... a las viejas y que se las chinga cuando quiere...

A Gustavo y a Carmen, nunca se les ocurrió que traer un niño o una niña al mundo es una de las cosas más importantes de la vida; ni idea tenían de que por eso tantos diamantes y tantas esmeraldas ya desde que nacen se creen piedras.

Del cabrón de Gustavo nunca se supo más y Carmen duró mucho tiempo triste y confundida. Estaba tan triste y confundida que no quería que naciera su hija, pues según le había dicho el médico iba a ser niña. No, no la quería y hasta hubo un tiempo en que pensó en abortar.... pero no llegó a juntar la feria para el “trabajito”.

Unos meses después nació su hija. Todo ha sido muy difícil para ella. Muchas cosas se complican cuando no se tiene planeado el nacimiento de un hijo, y sobre todo, cuando se nace sin el apoyo de un padre. Gustavo pudo haber evitado todo este sufrimiento. Por culpa de estos monstruos, por creerse macho, no conoció a su hija y no experimentó la felicidad de ser padre.

Preguntas para el debate:

- 1.- ¿Has conocido en la escuela a alguien que se comporte como el diamante?
- 2.- ¿Qué le dirías al diamante?
- 3.- ¿Te ha pasado alguna vez algo similar a lo que le pasa al diamante?
- 4.- ¿Has conocido en la escuela a alguien que se comporte como la esmeralda?
- 5.- ¿Qué le dirías a la esmeralda?
- 6.- ¿Te ha pasado alguna vez algo similar a lo que le pasa a la esmeralda?
- 7.- ¿Qué le va a pasar a Gustavo si sigue creyéndose macho?
- 8.- ¿Has conocido a chicos como Gustavo?
- 9.- ¿Qué opinas de ellos?
- 10.- ¿Alguna vez has tenido algunas de las actitudes o maneras de pensar de Gustavo?
- 11.- ¿Has conocido historias como la de Carmen?
- 12.- ¿Qué le dirías a Carmen cuando andaba con Gustavo?
- 13.- ¿Si Carmen hubiera descubierta su valor como persona, hubiera sido necesario que se hubiera ido al hotel con Gustavo?
- 14.- Si Gustavo deja de ser macho ¿cómo crees que le pueda ir en la vida?

6a. Lectura:

Episodio número 6: Cuando los monstruos atacan juntos⁵

⁵ Este episodio se basa en información contenida en las siguientes obras:

Objetivos:

1.- En este episodio podrás comprender:

- a) Las consecuencias del rechazo y la importancia y el respeto que todos los seres merecen, no por lo que hacen o no hacen, ni por lo que tienen o no tienen, sino simplemente porque son, *porque existen*.
- b) Las diferentes manifestaciones que adopta el rechazo.
- c) El ciclo de la violencia masculina en el hogar.

2.- En este episodio podrás también aprender a perdonar a algún familiar tuyo que te haya hecho mucho daño.

DIAMANTE.-Me cae que la gran caca es bien maldita la cabrona...

ESMERALDA.- Síguenos contando... ¡órale si...!.

CONOCIMIENTO.- Si, les voy a seguir contando. La gran caca es aún es más cabrona cuando recurre al monstruo de la violencia. Voy a explicarles cómo actúa la violencia cuando la gran caca lo manda a las casas para que ataque a los hombres. Cuando la violencia los ataca, los vuelve como ella: violentos, insensibles y crueles. Oigan esta historia:

El papá de Antonia se creía también muy macho y quería que su autoridad fuera incuestionable. Cuando se veía en el espejo del baño, después de bañarse, pensaba que él era superior en fuerza y poder a otros hombres y se imaginaba cómo los derrotaba:

(La luz baja de la escena principal y se ilumina la parte derecha. Dos hombres tratan de agarrar al papá, que acaba de empujar a otro)

EL PAPA.-(retador)¿Qué pedo, guey? ¡Chinga tu puta madre! ¿Un tiro, cabrón...?

LOS DEMAS (rodeándolo).-¡Ya dejalo, guey....cálmate!

EL PAPA.- ¡Pos si me reto el puto....ahora se aguanta....!

(La luz baja y la escena desaparece. La luz regresa a la escena principal)

CONOCIMIENTO.- Así que la mamá de Antonia debía aceptar siempre a su marido como poseedor de la verdad. Después, el papá de Antonia quería siempre comprobar que su autoridad era absoluta sobre las mujeres: su esposa y sus hijas, y también sobre sus hijos. Así que exigía que la mamá de Antonia lo atendiera rápida y eficazmente pues él tenía la razón y la autoridad y era obvio que se le debía de servir cómo y cuando él quería. Pero el papá de Antonia también se enojaba constantemente con su mujer y con sus hijos. Cualquier desobediencia a sus ordenes o cuestionamiento de sus ideas podía generar un episodio con golpes graves. El papá de Antonia justificaba su violencia porque sentía que perdía la autoridad y que por lo tanto dejaba de ser un hombre completo. Entonces, inventaba pretextos para agredir y humillar a su mujer e hijos. También actuaba así porque no era capaz de expresar sus sentimientos más profundos.

En una ocasión, el papá de Antonia llegó borracho un viernes a las tres de la mañana. Se había ido a tomar con su compadre Efrén y otros para convivir... porque ya era viernes. Llegó a la casa y le dijo a su esposa, que ya estaba dormida:

(Baja la luz de la escena principal y se ilumina la escena de la derecha. Hay una cama en la que está la mamá de Antonia, y cerca una mesa y dos sillas)

EL PAPA.-*(gritando)* ¡Ya llegué...!

LA MAMA.- *(con sueño, acostada)* Si, ya te oí...

EL PAPA.- *(se sienta en la mesa)* ¿Que hay de cenar...?

LA MAMA.- *(volteándose en la cama)* Ahí calientate tantito pozole que quedo...

EL PAPA.-*(gritando)* ¡Levante güevona! ¡Es tu pinche obligación atenderme...!

LA MAMA.- Si, Orita te doy...*(se levanta y calienta la cena)*

LA MAMA.- *(triste)* Ya no vengas tan tarde.... ¡Cuanto te has de haber gastado con Efrén...!

EL PAPA.-*(sin escuchar)* ¡Que chingados te importa! Es mi dinero, ¿no...?

LA MAMA.- No lo digo por ofenderte...*(le sirve un plato de pozole)*

EL PAPA.- *(gritando)* Entos... ¡por qué lo haces? *(le tira el plato al suelo)*

LA MAMA.- *(con miedo)* ¿Por qué lo tiras..., si me pediste de cenar?

EL PAPA.-*(gritando y golpeándola duramente con el puño)* ¡Hija de tu puta madre... no me contestes...!

(La mamá no grita al principio, sino que se hace para atrás. Entonces el papá se detiene y ella grita y vienen los vecinos. La luz baja y la escena queda inmóvil. Después, la luz sigue bajando hasta borrar la escena. Sube un poco la luz en la escena principal)

CONOCIMIENTO.-Vean como los monstruos de la ignorancia, el miedo y la violencia lo tenían bien atrapado a él. A su esposa, los monstruos de la ignorancia y el miedo la aprisionaban con sus cadenas. Después de que el papá de Antonia golperara a su mujer, fué y le pidió perdón por haber reaccionado violentamente con ella y por haberla dañado:

(Baja la luz en la escena principal y sube la luz en la escena derecha. Hay una mesa y dos sillas. El papá y la mamá están sentados)

EL PAPA.- ¿Sabes que...? creo que me pase un poco... Pero todo esto no sucedería si tu obedecieras y no hicieras que me enputara...

LA MAMA.- ¿Un poco...?. ¡Cabrón...si me dejaste hinchada toda la cara...! ¡Mira estos moretones....!

EL PAPA.- Es que así me educaron.....Además, andaba pedo... tu ya sabes, por las broncas en el trabajo...

LA MAMA.- Entonces, ¿por qué tomas? Luego por eso no nos alcanza....Mira a tu hija....Ni siquiera una mochila le puedes comprar....Todos los juguetes que tiene se los han comprado tus hermanas....

EL PAPA.-*(se levanta y golpea la mesa)* ¡Me vale verga! ¡Yo así soy y que...!

(La luz baja y borra la escena. Aumenta la luz en la escena principal)

CONOCIMIENTO.-Cómo verán, pedirle perdón no significaba que el hubiera sentido que había actuado sin derecho, con prepotencia y abuso, o que la violencia iba a desaparecer. Le prometió simplemente que no le iba a pegar otra vez a ella o a sus hijos si obedecían lo él decía y no lo hacían enojar....

Después de los golpes y de que le pidió perdón, hubo unos momentos de calma aparente. Debido a la violencia previa, la mamá de Antonia decidió obedecer sin reclamarle a su marido. Sin embargo, el papá de Antonia guardaba resentimientos y un detalle insignificante iba a provocar tarde o temprano de que la volviera a golpear, siempre bajo el presupuesto de que las mujeres son inferiores y deben acatar sus órdenes.

Y no sólo el papá de Antonia agredía a su esposa, sino también a su hija, Antonia. El sólo quería tener hijos y cuando su esposa estaba embarazada, le decía que si iba a ser niña, no la quería:

Por eso, cuando nació Antonia, su papá se enojó mucho y nunca la quiso: ni siquiera volteaba a verla. A ella la ponían a hacer el quehacer y la golpeaban todo el tiempo. Antonia le preguntaba a su mamá:

(La luz baja de la escena principal y aumenta en la escena derecha. Antonia esta barriendo y su mamá esta secando platos sobre una mesa)

ANTONIA.- *(enojada)* ¿Por qué tengo que hacer la cama de mi hermano? ¿Por qué él no lava los trastes? ¡Yo siempre tengo que hacer todo...!

MAMA.- Porque él es hombre, así es que ¡cállate y sigue barriendo!

ANTONIA.-*(acurrucándose con tristeza en un rincón junto a su cama)* ¡No valgo nada porque nadie me quiere...! Siento que les estorbo...

(La luz baja hasta borrar la escena y aumenta la luz de la escena principal)

ESMERALDA.- Eso también me ha pasado a mi...

DIAMANTE.- Y a mi también....

ESMERALDA.-*(al conocimiento)* ¿Cómo le hacemos.....? La otra vez nos ayudaste a tirar todas las piedras, las mentiras que nos habían dicho.... ¿Y ahora, que hacemos?

CONOCIMIENTO.-Pues miren.... siéntense en el suelo con las piernas dobladas, recárgense en la pared, abracen sus piernas....y apoyen la cabeza hacia adelante.... Ahora recuerden si alguna vez se han puesto así ¿Cuándo fué la última vez que tomaron esa postura? ¿Lo hicieron en el suelo, en su cama, junto a un árbol...? ¿Qué sintieron cuando se pusieron así...?

(El diamante y la esmeralda se sientan en el suelo, recargados en una pared)

DIAMANTE.- ¡Nadie me quiere...! ¡soy como una piedra!

ESMERALDA.- ¡A nadie le importo...!

DIAMANTE.- ¡Todos me odian....!

ESMERALDA.- ¡ Parece que soy una piedra!

CONOCIMIENTO.-Ahora siéntense de nuevo en sus sillas y observen: cuando están hechos bolita, se hacen piedras y sienten que no valen. Cuándo se hacen bolita sienten como un cuchillo clavado en el alma ¿Sienten ese cuchillo? Es la angustia que los hace estar siempre intranquilos ¿Recuerdan a Luxman y cómo estaban cuando los encontró en la puerta de su casa?

DIAMANTE .- Yo ya lo extraño.

ESMERALDA.- Yo lo quiero un buen...

DIAMANTE.-Yo también.

CONOCIMIENTO.- Luxman los quiero mucho y los está preparando para que recuperen su brillo y se reconozcan a si mismos como hijos de Dios. Ahora respiren profundamente y pongan atención a la voz de Luxman que en su corazon le dice a cada quien *te quiero mucho*. Esa voz, ese sentimiento de amor que escuchan dentro de su corazón, *es también la voz de Dios*.. Sientan su amor y su presencia. Ahora, háganle y díganle cada quien:

(les da una hoja para que la lean)

DIAMANTE Y ESMERALDA.-Papá Dios, te pido que me ayudes a arrancar este cuchillo que tengo en el alma.

CONOCIMIENTO.-Cierren los ojos, visualicen el cuchillo, tomen su empuñadura con las manos y haciendo una gran respiración, cuenten 1,2,3 y ¡jálénlo hacia afuera!. Respiren profundamente varias veces...

(el diamante y la esmeralda respiran lentamente varias veces)

CONOCIMIENTO.- Al inhalar digan: Yo soy..

DIAMANTE Y ESMERALDA.- Yo soy...

CONOCIMIENTO.-Y al exhalar, digan: Amado por Dios, amada por Dios...

DIAMANTE.- Amado por Dios...

ESMERALDA.-Amada por Dios...

CONOCIMIENTO.- Ahora, reflexionen, teniendo en cuenta este pensamiento:

Sólo por el hecho de haber nacido, se confirma el amor que Dios tiene por mí. A veces siento que mis papás no me quisieron, pero si no hubiera tenido este papá que tengo y esta mamá que tengo, *no habría sido quien soy*, no sería yo, por lo tanto, tengo este papá y esta mamá para que hoy pueda decir: *YO SOY*, y *así como soy*, como existo, mi Papá Dios me quiere infinitamente.

Ahora cierren los ojos y repitan esta oración:

Padre Dios, perdona a mis papás porque no pudieron quererme a la altura de mi grandeza; perdónalos porque no supieron reconocer todo lo que valgo.

DIAMANTE Y ESMERALDA.- Padre Dios, perdona a mis papás porque no pudieron amarme a la altura de mi grandeza; perdónalos porque no supieron reconocer todo lo que valgo.

CONOCIMIENTO.- Quiero decirles que tienen otro aliado. Este aliado es el Amor. Yo y el Amor ayudamos a Antonia a dejar de creerse piedra, porque lo más importante era que primero se sintiera valiosa y querida....

DIAMANTE.- ¿El amor...?

ESMERALDA.- ¿Y también nos puede ayudar?

CONOCIMIENTO.- ¡Claro que sí! Miren, les voy a contar la historia de Luis. La mamá de Luis, Anita, fué madre soltera; quería a su hijo, pero a la vez no. El no sabía por qué, pero se sentía muy mal. Después de un tiempo, su mamá se casó y Luis tuvo un padrastro. Al principio lo trataba bien, pero después fué cambiando. Sus otros hermanos le echaban la culpa de todo: sufría mucho.

Una vez, jugando, los niños tiraron el radio y se descompuso. Entonces, los hermanos de Luis fueron y lo acusaron con su mamá:

(Baja la iluminación de la escena principal y aumenta la de la escena de la derecha. Varios niños jugando)

HERMANOS: ¡ Luis ya tiro el radio y ya no prende....él fué... él fué... él tuvo la culpa...!

MAMA.- ¿Por qué me das tantos problemas, Luis....? ¡Te voy a dar con el alambre!

LUIS.-*(con tristeza)* ¡Nadie me quiere!

(Aumenta la iluminación y borra la escena. Aumenta la iluminación de la escena principal)

CONOCIMIENTO.- Su padrastro y su mamá lo golpeaban y él no sabía que hacer. Se iba muy triste junto a un árbol. Ahí, al igual que Antonia, sentía que no valía. Un día Luis me conoció a mí y al Amor y poco a poco le ayudamos, como a Antonia, a empezar su combate. Aunque su lucha no ha terminado, con esfuerzo y valor se ha ido quitando toda la suciedad que lo opacaba y cada vez recupera más su brillo.

ESMERALDA.- Entonces, le diste el mismo ejercicio que a nosotros....

CONOCIMIENTO.- Sí, y le ha servido mucho.

DIAMANTE.- *(se dirige pensativo al conocimiento)* ¿Sabes...?, estoy recordando muchas cosas tristes que ya había olvidado..

ESMERALDA.- Yo también....una cree que es mejor no pensar en eso y olvidarlo...

PREGUNTAS PARA EL DEBATE

- 1.- ¿Crees que estas cosas pasan en la vida real?
 - 2.- ¿Has visto un caso semejante? ¿Cuál?
 - 3.- El padre de Antonia, sin saberlo, está atrapado por la ignorancia ¿De qué le serviría descubrir al conocimiento?
 - 4.- ¿Crees que existan padres como el de Antonia?
 - 5.- ¿Qué opinas de ellos?
 - 6.- ¿Conoces alguno así?
 - 7.- ¿Qué te gustaría decirle?
 - 8.- ¿Cómo crees que se sienten sus hijos?
 - 9.- ¿Alguna vez te has sentido rechazado por alguien a quien tu querías mucho?
 - 10.- ¿Te has sentido angustiado por ese rechazo?
 - 11.- ¿Crees que es fácil perdonar?
 - 12.- ¿Qué le dirías a alguien que guarda mucho rencor?
 - 13.- Si Antonia no hubiera conocido al Amor, ¿Cómo te imaginas que sería su vida?
 - 14.- Si la madre de Luis se hubiera defendido de los monstruos, ¿cómo se te ocurre que habrían sucedido las cosas?
-

7a. Lectura:

Episodio número siete: El diamante y la esmeralda cagados conocen a su segundo aliado: el amor.

Objetivos:

En este episodio podrás comprender:

- 1.-La importancia de revivir y desahogar las heridas que te oprimen.
- 2.-La necesidad de *expresar* nuestras emociones sin dañarnos ni dañar a los demás

- 3.-La trascendencia del amor para el bienestar de la existencia
- 4.-Las diferentes causas que oprimen el corazón
- 5.-Cómo estas causas producen necesidades que se quedan congeladas
- 6.-La compasión y el respeto por el dolor
- 7.-La expresión del dolor mediante el llanto.

CONOCIMIENTO.-*(Observando con interés al diamante y a la esmeralda cagados)*
Y parece que esos recuerdos les están haciendo sufrir ahorita....

DIAMANTE.-*(con los ojos humedecidos)* Sí, es que me estoy acordando de mi hermano Alfonso, la otra vez, siempre que va a haber un pleito en mi casa, por los problemas de mi papá, a mi hermano le gusta hacerse el chistosito, de todo saca payasadas, para que así no siga el pleito.

CONOCIMIENTO.- *(Con comprensión)* Lo que pasa es que cuando va a haber problemas en tu casa, el siente miedo y ya aprendió que puede quitarse su miedo diciéndolo o haciendo payasadas y nunca deja de hacerse el payaso porque para él si hay demasiada seriedad en tu familia pueden venir también pleitos y tensiones.

LA ESMERALDA.-*(recordando también con los ojos humedecidos)* Si, la otra vez que mi papá le pegó a mi mamá, mi hermano mayor, que también toma se metió para defenderla y los dos se pelearon... fue horrible... ya no quiero recordar eso....Si le vuelve a pegar a mi mamá, que mejor se largue... no me importa nada....Bueno, pero mi hermano que hace sus payasadas luego fué con mi mamá y le dijo que ya no llorara y trató de consolar a mis hermanitos más chiquitos...

CONOCIMIENTO.- Es que ha descubierto otra manera de reducir la tensión familiar y su propio dolor, ocupándose de los demás y haciendo que la atención no se dirija hacia él y su propio sufrimiento sino a los demás. Ha pasado su infancia tratando de resolver los problemas de sus hermanos y los de sus papás. Con su forma de ser, algunas veces de payasito, otras de consolador, evita manifestar sus sentimientos de dolor, miedo y angustia.

DIAMANTE.-Ya en la clase, es el payasito del salón, todo lo hace chistoso y siempre busca una oportunidad para llamar la atención. Cuando no tiene nada que hacer les hace bromas pesadas a los demás, parece como que le cuesta mucho trabajo estarse quieto.

CONOCIMIENTO.-Mira, lo que pasa es que tiene miedo de ser demasiado serio pues piensa que la seriedad conduce a la tensión y a los pleitos. Detrás de su conducta chistosa se encuentra mucho miedo de ser rechazado. Trata de controlar a los demás...

(al diamante y a la esmeralda se les salen las lágrimas y sollozan)

CONOCIMIENTO.- Han encontrado un arma muy poderosa

DIAMANTE.-¿Nosotros?

ESMERALDA.- ¿De qué arma nos hablas?

CONOCIMIENTO.- De sus lágrimas...las cuales tienen un gran poder y les ayudan a ablandar el corazón...

DIAMANTE.-*(tapándose la cara)*No, no quiero que me veas... vas a pensar que soy maricón....

ESMERALDA.-*(tapándose la cara y sollozando)* me da mucha vergüenza que veas así...

CONOCIMIENTO.-No se dejen atrapar por la ignorancia. Eso lo dice esa desgraciada para que la gente, al tener bien apretado el corazón, no descubra al amor. Miren, les voy a prestar estos dos pares de lentes que pertenecieron a un gran sabio que vivió hace muchos siglos. A través de ellos podrán ver muchas cosas que ha simple vista no podrían. Concéntrense en los corazones de las personas... y ahora pongánselos...

DIAMANTE.- *(poniéndose los lentes)* Sí, puedo ver a esa niña que va pasando. Su corazón está blando...

ESMERALDA.- *(poniéndoselos)* Sí puedo ver a ese señor, el de la camisa azul. Su corazón está hecho de piedra y la ignorancia lo tiene completamente atrapado.

DIAMANTE.- *(sorprendido)* Sigo viendo corazones. Unos son blandos y otros están endurecidos.

ESMERALDA.-*(sorprendida)* Yo también veo otros corazones endurecidos. ¡Qué cosas han de haber vivido para que la ignorancia lograra ese poder!

DIAMANTE.- *(pensativo, se quita los lentes y mira al cielo)* Siento que mi corazón se afloja *(se pone a llorar)*

ESMERALDA.-*(se quita también los lentes y mira al cielo)* Tengo muchas ganas de llorar *(se pone también a llorar mucho)*

PREGUNTAS PARA EL DEBATE.-

- 1.- ¿Has conocido a alguien como Alfonso, el hermano del diamante y la esmeralda?
 - 2.-¿Que opinas de los estudiantes que les gusta hacerse siempre los payasitos y llamar siempre la atención?
 - 3.- Si tu fueras el hermano o la hermana de Alfonso, ¿qué le dirías?
 - 4.-La ignorancia disfruta que las personas crean que llorar es de personas débiles o de maricones.¿Qué le dirías a una persona que por creerle a la ignorancia no llora?
 - 5.-¿Que palabras y actitudes conoces tú que tengan el poder de endurecer los corazones?
 - 6.-¿Que palabras y actitudes conoces tú que tengan el poder de ablandar los corazones?
-

8a. Lectura:

Episodio número ocho: El conocimiento y el amor muestran sus armas.

Objetivos:

En este episodio podrás:

- 1.- Sentir tu poder interno de curación.
- 2.-Conectar tus pensamientos con tus sentimientos
- 3.-Desarrollar la habilidad para defenderte de la ignorancia y la violencia
- 4.-Practicar en todo lo que piensas, haces y dices los valores del conocimiento y el amor.
- 5.-Reconocer los resultados que se pueden obtener al utilizar las armas del conocimiento y del amor.

DIAMANTE.- Siento una punzada en mi pecho..*(aprieta sus manos contra su pecho)*

ESMERALDA.-Yo también... me está doliendo..*(aprieta sus manos contra su pecho)*

(aparece el Amor con tunica y capucha roja)

EL DIAMANTE.-*(asustado)* Creí que me daba un infarto...

LA ESMERALDA.-*(asustada)* Que susto me llevé...

EL AMOR.-*(riéndose con cariño)* Eso pasa cuando el corazón está muy endurecido, pero no se preocupen, el de ustedes no lo está tanto...

CONOCIMIENTO.-Les felicito, han vencido a la ignorancia. ¡Qué bueno que dejaron de creer eso que llorar es de maricones o personas débiles.

EL AMOR.- Ya ven, sólo así pude salir.

EL DIAMANTE.- ¿Quién eres?

LA ESMERALDA.-¿Cómo te llamas?

EL AMOR.-Soy el Amor. Siempre he estado en sus corazones, pero como lo tenían tan apretado y endurecido, no se habían dado cuenta. *(Besando con dulzura en la frente al diamante y a la esmeralda)* ¿Cómo se sienten?

EL DIAMANTE.-*(más relajado)* Cómo que más liviano...

LA ESMERALDA.-*(mas relajada)*Mejor....

(el conocimiento y el amor fijan su mirada en el diamante y la esmeralda, observándolos detenidamente...para luego cruzar entre ellos una mirada, asentir con la cabeza, y volverla a fijar de nuevo en el diamante y la esmeralda)

EL DIAMANTE.- *(Pensando que lo veían por haber llorado tanto)* ¿Por qué nos miran tanto?

LA ESMERALDA.-*(intuyendo que algo muy importante estaba sucediendo)*¿Qué les pasa? ¿Quieren decirnos algo?

CONOCIMIENTO.- Creo que ya están listos para recibir unas poderosas armas de insospechada energía, con la cuales derrotarán en un abrir y cerrar de ojos a sus enemigos, los monstruos de la ignorancia y la violencia. Son las armas de luz. Yo les daré el casco de la verdad y el Amor les dará su escudo protector. Pero antes de prepararlos para protegerse de cualquier ataque de los monstruos, deben primero sentirse seguros que pueden vencerlos.

EL AMOR.-*(con mucha dulzura)* Los vamos a preparar con un ejercicio....Cierren los ojos...visualicen un circulo de luz alrededor de su pecho....¿cómo es ese circulo de luz...? imaginen de que color es su luz....Ahora imaginen que ese circulo de luz es cómo un aro que sube y que baja a todo lo largo de su cuerpo... cada vez mas rápido....ahora se encuentran dentro de un cilindro de luz...

(el diamante y la esmeralda reciben fuerte iluminación directa)

EL CONOCIMIENTO.- Ahora, al inhalar diga cada quien: Dios me ayuda a que despierte mi poder interno de curación.

DIAMANTE Y ESMERALDA.- Dios me ayuda a que despierte mi poder interno de curación...

CONOCIMIENTO.Y al exhalar diga cada quien: Que suaviza mi pasado.

DIAMANTE Y ESMERALDA.- Que suaviza mi pasado...

EL AMOR.- Y para que se sienten completamente seguros, pongan una tapa de luz verde en la parte superior del cilindro y ciérrenlo herméticamente.

CONOCIMIENTO.-Ahora se sienten seguros y protegidos dentro de su cilindro de luz y dentro de cada uno de ustedes pueden sentir una poderosa fuerza interna de curación que les da mucha energía.

EL AMOR.- *(con mucha ternura, cómo tratándo de protegerlos)* Dentro de su cilindro de luz, están protegidos. Ahora, en su imaginación, van a abrir la puerta del cuarto oscuro donde están sus sentimientos....aquellos que no conocen bien...Visualicen la puerta....Es una puerta grande...pesada...se ve que hace mucho que nadie la abre...Están abriendo la puerta con trabajo y empieza a chirriar...sientan el peso de esta puerta del cuarto oscuro....por fin ya esta abierta...

EL CONOCIMIENTO.- Ahora pueden ver en la oscuridad de este cuarto, algunas luces que aparecen.... se mueven un poco.... y desaparecen....también les parece ver cosas que se mueven... pero no están seguros... Tienen la sensación de que están perdiendo el tiempo... de que todo esto se lo están imaginando.... que es mejor cerrar la puerta de este cuarto oscuro donde están sus sentimientos ... y ponerse a hacer otra cosa... tal vez empiecen a sentir un poco de miedo...

EL AMOR.- Traten de calmarse y repitan, al inhalar: me siento,

DIAMANTE Y ESMERALDA.- Me siento....

CONOCIMIENTO.-Y al exhalar :dichoso de aprender...

DIAMANTE.- Dichoso de aprender...

ESMERALDA.-Dichosa de aprender...

CONOCIMIENTO.- Ahora, en su interior, respondanse a si mismos, con sinceridad, ¿Cómo se sienten consigo mismos?

AMOR.-(*al conocimiento*)Mira... un poco de la luz que rodea al diamante y la esmeralda ilumina ahora a los seres que viven en el cuarto oscuro...

(de ambos lados del escenario salen ahora personajes vestidos de rosa. Cada uno lleva un antifaz negro y un gorro verde con una punta de cascabel. Cada uno lleva en su cuerpo un letrero adherido. Cada uno recibe iluminación individual.)

DIAMANTE.- ¡Miren...!

ESMERALDA.- ¿Quienes son...?

CONOCIMIENTO.- Son sus sentimientos...¿los reconocen?

(los sentimientos bailan alrededor del diamante y la esmeralda y cada uno lleva un letrero que dice: ME SIENTO)

AMOR.- Parece que los sentimientos están muy contentos de que por fin los reconozcan y los tomen en cuenta....

CONOCIMIENTO.- Si... ¡Cuántas veces los pensamientos los han desplazado, siendo que debían de ir juntos!, ¡Cuántas veces ustedes (*dirigiéndose al diamante y la esmeralda*) han negado su existencia! Pero, ¿saben una cosa...? los sentimientos necesitan a los pensamientos para existir, necesitan de la palabra para expresarse.

(Por ambos lados del escenario salen ahora personajes vestidos de negro con antifaz blanco y gorro con cascabel. Cada uno lleva adherido uno de los siguientes letreros: CONFORME, A DISGUSTO, TRISTE, INCOMPLETO, INCONFORME, CONTENTO, AVERGONZADO, ENDURECIDO EN MI CORAZON, INDIFERENTE, INCREDULO, A GUSTO, COMPLETO. Bailan en sentido contrario a los sentimientos y despues cada quien abraza a un sentimiento, para después mostrarse por parejas al públco. Los pensamientos deben ir a la derecha de cada sentimiento.El sentimiento debe alzar su brazo izquierdo y el pensamiento, el derecho. Después, salen del escenario.)

DIAMANTE.-¡Miren....!

AMOR.- Vean que en ese cuarto oscuro también se encuentran los pensamientos

ESMERALDA.- Se ven muy contentos...

CONOCIMIENTO.- Cuantas veces ustedes han obligado a sus pensamientos a expresar cosas que no existen, que no son ciertas...que sólo se imaginaban que eran ciertas.... sólo para mantener una imagen, para evitar problemas, por miedo...! ¡Cuántas veces sus padres les han dicho CALLATE, CONTROLATE, NO TIENES PORQUE ENOJARTE, NO PONGAS TU JETA, NO TIENES PORQUE SENTIRTE ASI...! Por eso los sentimientos estaban tristes... porque a veces nadie los tomaba en cuenta. Después que había pleitos en su casa, todo mundo fingía, aparentaba que todo estaba bien.. pero ustedes sabían que no era así...

AMOR.- *(al diamante y a la esmeralda)* ¿Cómo se sienten en su casa? ¿Cómo se sienten con las personas que les rodean, con sus familiares, con sus papás?

DIAMANTE.- No se... casi no me fijo en eso...

ESMERALDA.- Es que si uno se pone a pensar en esas cosas, na'mas terminas sintiéndote mal.. asi que, ¿para que...?

CONOCIMIENTO.- No digan eso... Cuando piensan en sus sentimientos, en cómo se sienten, sus sentimientos, esos seres que acaban de ver bailar y unirse con sus pensamientos, se iluminan y se ponen contentos. Recuerden que ellos y sólo ellos, son quienes les dan vida, pues provienen de su propio cuerpo y nunca les van a engañar. Reconózcalos, y únalos con sus pensamientos. Solo asi podrán sentirse más fuertes...

DIAMANTE.- Pues yo, a veces disfruto la presencia de Lupe mi hermana, pero a veces evito a mi papá, sobre todo cuando está tomado. Y también, cuando está asi, me vuelvo indiferente..

ESMERALDA.- Yo lo que hago es criticar y juzgar a mi mamá por dejada con mi papá y a veces, también evito su presencia... También me siento mal con mi mamá, sobre todo cuando me pone de ejemplo a mi prima Fernanda, que no es una pinche huevona como yo... Si supiera mi mamá que la tal Fernanda es una mosquita muerta lambiscona, que cómo no le contestaba su tía y le daba el avión, su mamá la tenía en muy buen concepto. Lo malo es que yo si soy respondona...

AMOR.- ¿Y cómo le hacen para que los demás los entiendan...?

DIAMANTE.- Pues yo, a veces siento que no puedo expresarme claramente, que no puedo decir lo que pienso y siento...

ESMERALDA.- A veces, mis pensamientos y sentimientos son confuntos y entonces simulo que no me importa si los demás me entienden o no.

CONOCIMIENTO.- ¿Y que hacen con sus sentimientos...?

DIAMANTE.- Algunas veces, no les hago caso. Hay que aguantarse como hombre...bueno, eso oye uno cuando es chico. Otras veces, actuo como si sintiera algo que no siento de veras, como cuando fingo que me siento bien en la casa, cuando la verdad es que a veces ya me quiero ir...O cuando fingo el lunes en la escuela que no pasa nada, después que mi papá la agarra viernes, sábado y domingo.

ESMERALDA.- Yo a veces, le echo la culpa a otra chavas... o sea, si me siento enojada y no me doy cuenta, me parece la otra vieja es la quiere bronca...También, hay veces en que me he aguantado las ganas de llorar en la clase, por las broncas de mi casa, para que nadie se enterara...

CONOCIMIENTO.- Ahora pueden ver y reconocer sus sentimientos y juntarlos con sus sentimientos. Deben darle gracias a Dios de que puedan ir conectando sus pensamientos y sus sentimientos, pues así podrán conocer más sobre cada uno de ustedes y descubrir algo más de su luz.

AMOR.-Ahora, dentro de su cilindro de luz, vean como el aro de luz empieza a subir y a bajar mas lentamente, hasta desvancerse y desaparecer...¿¿Cómo se sienten ahora...?

DIAMANTE.- Como que mas seguro...

ESMERALDA.-Cómo mas en contacto con lo que tu sientes,¿no? No tiene caso negarlo... sale peor...

EL AMOR.- Ahora , ya están preparados para recibir las armas de luz.

EL DIAMANTE.- ¿Armas de luz?

LA ESMERALDA.- Y esas ...¿para que son?

CONOCIMIENTO.- Cada vez que la ignorancia busque hacerlos sentir que no valen, que no pueden, que no son dignos, que no merecen....usen el casco de la verdad: con él recordarán que son un diamante y una esmeralda de gran valor, porque un complejo es una mentira. Sólo cierren los ojos y repitan:"yo valgo". "yo valgo", "yo valgo".

(Música de Wagner: subida de Tánhäuser por el Rin, de la Opera Tánhäuser.El diamante y la esmeralda toman el casco, lo ven con asombro, y se lo ponen)

DIAMANTE Y ESMERALDA.-*(cerrando los ojos)* Yo valgo, yo valgo, yo valgo

DIAMANTE.-(*expandiendo el pecho*) Siento algo extraño en todo mi cuerpo....puedo ver mi casco y la forma que tiene... puedo ver como brilla cuando pronuncio las palabras de activación.

ESMERALDA.-(*pondiéndose derechita*) ¿cómo que se siente rico....no?

AMOR.-(*con calidez y ternura*) Miren, tengo en mis manos estos escudos protectores y quiero dárselos. Descubran dentro de ustedes al amor y lo descubrirán en los demás. Tomen el escudo. Con él fortalecerán su corazón, porque el amor todo lo puede. Cuando la violencia quiera atacarlos, cierren los ojos y repitan tres veces:” Dios me da su amor, yo tengo amor”

DIAMANTE.-(*tomando el escudo y cerrando los ojos*) ” Dios me da su amor, yo tengo amor” ” Dios me da su amor, yo tengo amor” ” Dios me da su amor, yo tengo amor” (*sollozando*) creo que estoy llorando más...

LA ESMERALDA.-(*tomado el escudo también y cerrando los ojos*) ” Dios me da su amor, yo tengo amor” ” Dios me da su amor, yo tengo amor” ” Dios me da su amor, yo tengo amor” (*con voz entrecortada*) no se porque lloró tanto...mi escudo ahora brilla mucho...

EL AMOR.- Estas lagrimas estan lavando sus corazones.¡Son tantos los ataques perpetrados por la violencia en ustedes!

DIAMANTE -(*abriendo los ojos y viendo a todas partes*)¿Donde está el conocimiento?

ESMERALDA.- (*abriendo los ojos y viendo a todas partes*) ¿Dónde está el amor? Creo que han desaparecido...(baja la iluminación y borra la escena. Cesa la música. Salen de escena)

PREGUNTAS PARA EL DEBATE.

- 1.- ¿Que pasaría con el diamante y la esmeralda si siguieran pensando que llorar es de personas débiles?
 - 2.-¿Has conocido personas que fingen lo que no sienten?
 - 3.-¿Qué opinas de ellas?
 - 4.-¿Algunas vez has tratado de fingir lo que no sientes?
 - 5.- ¿Alguna vez has tratado de disimular, de ocultar tus sentimientos?
 - 6.-¿Porqué lo hiciste?
 - 7.-¿Rechazarías a una persona que te dice de veras lo que siente, sea lo que sea?
 - 8.- ¿Que opinas de la gente que se imagina que es muy decente cuando la verdad es que es muy abusiva?
 - 9.- ¿Que le dirías a alguien que tratara de convencerte de que no te deberías sentir de una determinada manera...?
 - 10.- ¿Cuándo crees que sea útil usar el casco de la verdad?
 - 11.-¿Cuándo crees que sea útil usar el escudo del amor.?
-

9a. Lectura

Episodio número 9: El primer combate

Objetivos:

- 1.-Que comprendas la trascendencia de nuestros pensamientos,nuestras palabras y nuestras acciones y la importancia de *pensar antes de actuar*.
- 2.-Que conozcas los resultados que se obtienen al utilizar el casco de la verdad y el escudo protector y la necesidad de llevar a la práctica los *valores del conocimientos y el amor para que logres un desarrollo armonioso*.

ESCENOGRAFIA: *mesa chica con una silla. Se encuentra la gran caca sentada*

GRAN CACA(*grita furiosa*).-¡Ignorancia!,¡Violencia! ¿Dónde están esos pinches culeros?

(*entran corriendo la ignorancia y la violencia*)

IGNORANCIA(*Temblando*).- ¡Sí, Jefa...!

VIOLENCIA(*temblando*).- ¡Sí, Jefa...!

GRAN CACA.-¿Dónde andaban cabrones...? Ya valió verga todo nuestro trabajo con el diamante y la esmeralda cagados...Ya saben que no son unas pinches piedras.....Además, ya recibieron de esos aliados, hijos de su puta madre, unas chingaderas.....

IGNORANCIA.- (*tratando de evitar la furiosa mirada de la gran caca*) Si, el casco de la verdad y el escudo protector del amor...

VIOLENCIA.-(*no sabiendo a dónde mirar*) Y con todo y frases protectoras que los activan.

GRAN CACA.-(*gritando*) ¡No quiero que me salgan con más chingaderas, pendejos! ¡Hagan algo, pero ya!

VIOLENCIA E IGNORANCIA.-(*corriendo y chocando entre si*) ¡Sí, Jefa...!

GRAN CACA.-(*gritando furiosa*) ¡pendejos de mierda!

VIOLENCIA(*ya alejada de la gran caca*).- Ora sí esto esta de la chingada , cabrón...

IGNORANCIA.- (*preocupada*) Sí cabrón, ta' difícil que volvamos a atrapar al diamante y a la esmeralda. Esos güeyes ya están rebien aleccionados por el conocimiento y el amor.

VIOLENCIA.- Pero si no hacemos algo, la Jefa nos da una putiza....Mira, vamos a seguirlos... a ver qué transa... chance y en un rato se apendejan....recuerda que han vivido toda su pinche vida en la mierda, en medio de broncas en su casa...cómo que no saben otra pinche forma de vivir(riéndose)

IGNORANCIA.- Sí cabrón, pero recuerda que ya se les cayó mucha mierda... como costras que tenían pegadas.... ya se puede ver mas su brillo.... yo a veces como que no los reconozco. Recuerda cómo estaban cuando Luxman los encontró....

VIOLENCIA.- ¡Chingue su madre el pinche Luxman! Yo sí los voy a mandar a la verga, nomás que se descuiden tantito...(con burla) Si siguen estando tan acomplejados, resentidos y desconfiados como siempre...¡Vente cabrón, vamos a chingarnos a esos güeyes...!

IGNORANCIA.- Pues quien sabe.... a ver cómo nos va....(*salen*)

(*baja la iluminación y borra la escena. Sube la iluminación y se ve el deportivo con el diamante y la esmeralda teniendo como fondo un prado y unos arboles*)

DIAMANTE.- Me siento a toda madre, güey

ESMERALDA.- Yo también ,güey. Se ven chidas esas armas, no...

DIAMANTE.-No sé, güey. A lo mejor fue puro choro de los aliados...

ESMERALDA.- Bájale, güey. Ya no te pases de desconfiado. Además presiento que pronto vamos a utilizarlas...

DIAMANTE *(cambiándole el tema).*- Mira, vamos a echarnos un coyotito aquí debajo del arbol, antes de regresar a la casa...

(se acuestan ambos en el prado y sueñan.. La luz se hace tenue y se levantan a caminar por el prado. Cada quien recoge un ramito de flores silvestres)

DIAMANTE.- Vamos a llevarles estas flores a mis papás, ahorita que regresemos a casa...

(aparecen la ignorancia y la violencia. Se esconden con sigilo y los siguen...)

ESMERALDA.-Ya asi está bien..., ya vámonos... *(salen)*

IGNORANCIA.- *(con sigilo)* Fue una buena idea eso de seguir a estos güeyes, cabrón

VIOLENCIA.-Ahorita que llegemos a su casa, cabrón, vamos a chingarnos primero a los papás del diamante y la esmeralda...vamos a .endurecer su corazón para que los agredan y les peguen....No te das cuenta... así esos güeyes volverán a sentirse acomplejados y responderan con violencia....*(se ríe maliciosamente).*

IGNORANCIA.-Eso esta genial, cabrón. Ahora sí los vamos a llenar de mierda otra vez...volverán a ser un diamante y una esmeralda cagados... *(se ríe.Salen)*

(baja la iluminación y borra la escena. Aumenta la iluminación y se ve un decorado de cocina con una mesa. Cerca, una mesa con varias caguamas vacías y dos sillas. La mamá está en la cocina, de lado a la mesa picando verdura con un cuchillo. El papá, alcoholizado, está sentado en la mesa, con su compadre Efrén, platicando de futbol. Llegan el diamante y la esmeralda)

DIAMANTE.- *(dándole un beso a su mamá)* Hola mamá,¿ cómo estás? Te traigo estas flores que corté en unos prados muy bonitos...*(a su papá)* Hola papá, ya llegué...tengo muchas cosas que contarte...

ESMERALDA.-*(a su mamá)* yo también te traje estas flores...*(le da un beso)* ¿Papá, que crees que nos paso..?

(entran la ignorancia y la violencia y le echan sus cadenas al papá y la mamá y las preparan para echarselas al diamante y la esmeralda)

EL PAPA.-*(enojado)* ¿Porqué llegan tan tarde?

DIAMANTE.-*(con emoción)* Es que...conocimos a una persona buena onda que se llama Luxman y que nos ha enseñado muchas cosas...

EL PAPA.-*(con desconfianza)* ¿Qué les puede estar enseñando, si son unos pinches vagos pendejos que nomas les gusta andar en la huevonada. *(dirigiéndose al diamante)* A ver cabrón, bájate por otras chelas...*(saca un billete)*

ESMERALDA.-*(deseando que la escucharan)* Yo he estado apuntando todo lo que nos ha dicho *(le enseña unas hojas a su mamá)*...Sabían que hay unos monstruos...

LA MAMA.-*(interrumpiéndola de golpe)* Qué monstruos ni que la fregada....en lugar de estar diciendo pendejadas ponte a lavar los platos de la comida...órale...

(el diamante y la esmeralda se van a un lado de la escena, para platicar)

DIAMANTE.-*(con la frente arrugada, mirando a sus papás)* Me siento mal, como si se me apretara el corazón.. tengo ganas de gritarles que no está bien lo que hacen...que ya basta, no....

ESMERALDA.- *(con la frente arrugada, mirando a sus papás)* ¡Aguanta, güey...! Acuérdate de los aliados...

DIAMANTE.-*(cerrando los ojos)* A ver ... Sí... puedo ver ahorita las armas de luz...

ESMERALDA.-*(cerrando los ojos, emocionada)* Sí... El casco de la verdad y el escudo protector del amor.. Hay que decir las palabras de activación para el casco.....Yo valgo, yo puedo; yo valgo, yo puedo; yo valgo, yo puedo...

DIAMANTE.- Y para el escudo... " Dios me da su amor, yo tengo amor" " Dios me da su amor, yo tengo amor" " Dios me da su amor, yo tengo amor" *(asombrado)* ¡ Es increíble.. puedo ver a los monstruos!

ESMERALDA.-Yo también puedo verlos....¡Pinches gandallas...! Están atacando a nuestros papás....con sus pinches uñas y cadenas les hacen daño, los angustian, y no les dejan pensar con claridad...

DIAMANTE.- Pero ellos no lo saben, ni que hay aliados, ni que hay armas con que defenderse..¡.Pobre de mi papá...!

(el diamante y la esmeralda abren los ojos y se acercan a sus papás)

ESMERALDA.-*(con comprensión)* No te enojas mamá...a mi y al diamante a veces nos cuesta trabajo estudiar, pero yo le voy a echar más ganas... a ver... te ayudo con los platos.

DIAMANTE.-*(entendiendo a su papá)* Yo también le voy a echar ganas a la secundaria... y después que te traiga tus chelas, quiero quedarme a platicar contigo...

LA MAMA.-*(asombrada y viendo las flores)* Gracias....*(con voz entrecortada)* ¿no quieren de cenar?

EL PAPA.-*(dejando a un lado la caguama y viendo también las flores. Al diamante)* Mejor ya no traigas nada, cabrón...¿cómo vas en la escuela...?

IGNORANCIA.- *(asombrado)* ¡No puede ser posible...!

VIOLENCIA.- *(asombrado)* ¡Que poder tienen esas armas...! *(furioso)*¡Ataquemos nuevamente mientras cenan...! ¡Es preciso atraparlos de nuevo...!

(la iluminación baja y borra la escena. Salen todos los personajes. La iluminación aumenta y la esmeralda y el diamante se encuentran de nuevo recostados en el prado del deportivo.)

Preguntas para el debate.

- 1.-El papá del diamante y la esmeralda, sin saberlo,están atrapados por los monstruos.¿De qué le sirve al diamante y a la esmeralda descubrir esto?
 - 2.-¿Que le pasaria al papá del diamante y la esmeralda si conociera a los aliados?
 - 3.-Los monstruos jamas se imaginaron el poder tan grande que tenían las armas.¿que las hace tan poderosas?
-

10a. Lectura

Episodio número 10: El diamante y la esmeralda cagados analizan su sueño y empiezan a descubrir la verdad.

Objetivos:

Al final de la lectura podrás:

1.-Comprender la importancia *de abrirse al cambio*, pues si haces lo que siempre has hecho, siempre vas a obtener los mismos resultados, pero si quieres tener otros resultados tienes que hacer algo *diferente*.

2.-Llegar a conclusiones sobre las frases siguientes:

*uno actua de acuerdo con lo que ha aprendido
aprender es darse cuenta de que algo es posible*

3.-Comprender *el poder que tiene el pasado* en nuestras vidas, la complejidad de nuestras emociones y la necesidad de conocerlas para que no nos dominen y la importancia de la paz interior.

4.-Llegar a conclusiones sobre las consecuencias que se viven *al estar atrapados por el pasado* y a conocer la influencia que ejercen las emociones en nuestras vidas

ESMERALDA.-(*estirando los brazos*) Si, güey...que chistoso....soñé que cortabamos unas flores para mi mamá y que luego ibamos a dárselas pero que nos regañaban ella y mi papá y entonces que me iba a encabronar pero que recuerdo eso del casco y el escudo y entonces ya me calmé y pude ver que se aparecían los pinches monstruos de la ignorancia y la violencia y vi clarito cómo atacaban a mi máma y a mi papá... y entons' ya los pude comprender mejor....

DIAMANTE .-(*con mucho asombro*) ¿A poco, güey...si yo soñé lo mismo...? Oye güey,¿dónde están el conocimiento y el amor..?

(*Se aparecen de repente el conocimiento y el amor*)

CONOCIMIENTO Y AMOR .-(*con mucho gusto*) ¡Felicidades! Han hecho algo muy importante

DIAMANTE .-(*sin entender*) Pues, ¿qué hicimos?

CONOCIMIENTO.-Hicieron lo que casi nadie hace...

ESMERALDA.-(*incrédula*) ¿pero, qué...?

CONOCIMIENTO Y AMOR.-(*con mucha alegría*)Algo diferente...

DIAMANTE.-(*sin seguir entendiendo*) ¿Eso es lo importante...?

ESMERALDA.- Pero todo fue un sueño...

CONOCIMIENTO.- No deben menospreciar sus sueños...

AMOR.- Saben....se aprende mucho al soñar...Por ejemplo, en su sueño descubrieron que algo se puede hacer diferente: ¡Ahora saben qué pueden cambiar!

CONOCIMIENTO.- Parece que siguen sin entender....Miren, repasen su sueño muy lentamente.... cómo una película que va en cámara lenta... revivan la escena...recuerden cuando la ignorancia y la violencia los habían atacado....

(el diamante y la esmeralda cierran los ojos y recuerdan)

DIAMANTE.- *(abre los ojos, sonriendo)* Pues si... ¡Tienen razón! Una de las cabezas de la violencia perdió toda su fuerza cuando use el escudo protector..

ESMERALDA.-*(abre los ojos, sonriendo)* ¡Ya todo lo veo claro! Cuando use el casco de la verdad, la ignorancia se hizo chiquita, chiquita... y se puso a llorar...¡Que chistosa se veía!

AMOR.- ¡Claro! Violencia genera violencia. Atacaron a ese terrible monstruo donde es más vulnerable. Cuando usaron el escudo protector y repitieron tres veces " Dios me da su amor, yo tengo amor", ROMPIERON SU JUEGO. Por eso, una de sus cabezas se desinfló como globo y perdió su fuerza. Cuando sentimos coraje es porque no conseguimos lo que queremos o porque alguien nos hace algo que no nos gusta o que nos lastima. ES EN TAL SITUACION CUANDO EL MONSTRUO DE LA VIOLENCIA UTILIZA NUESTRO CORAJE PARA ATACAR TANTO AL QUE SIENTE CORAJE COMO AL QUE VA DIRIGIDO. Miren... vamos a hacer un ejercicio...¿Recuerdan la última vez que sintieron coraje?

DIAMANTE.- Si yo recuerdo una vez que íbamos yo, mi mamá y la esmeralda por la calle...

(la iluminación baja y aumenta la iluminación de la derecha del escenario. Va la mamá con el diamante al lado, la esmeralda va caminando adelante, enojada. La mamá se para de repente.)

LA MAMA.- *(hablándole en la calle a la esmeralda, que va delante).*- ¿A dónde vas...,? ¿Por que te adelantas y pones tu jeta, pendeja?

ESMERALDA.- *(con coraje).*- Ay mamá, es que ya no quiero oír todo lo que me vas diciendo: que si la falda, que si el pelo, que si la blusa, que si Gustavo...

LA MAMA.- *(con coraje).*-¡No quiero que andes con ese vago! ¿¡Oíste.....!?

DIAMANTE.-*(a la mamá).*- Bueno, ahorita que llegemos a la casa, me voy a ir con el Oscar....

LA MAMA.-¿Y con permiso de quien, cabrón? Mejor deberías aprender de tu primo Luis que si obedece en su casa...

DIAMANTE.-*(con coraje porque OTRA VEZ lo estaban comparando).*- Si es una mosquita muerta...

(la iluminación baja y borra la escena. Aumenta la iluminación de la escena principal)

AMOR.- Recuerdan en que parte del cuerpo sentían ese coraje.¿Era en la garganta, era en el estomago, era en el pecho? ¿En que parte era? ¿Era una sensación fría o caliente? ¿Era una sensación ligera o pesada? ¿Era una sensación de cosquilleo o de inmovilidad? Recuerden todo esto cada vez que experimenten el coraje...

(salen dos personajes vestidos de verde, con garras, que tocan y aprietan al diamante y a la esmeralda, desde atrás, en la garganta, en el pecho, en el estomago)

Ahora, en su imaginación, visualicen a ese coraje como un pus verdoso que les daña. Respiren, y cada vez que inhalen, sujeten con firmeza ese pus y digan MEREZCO.

DIAMANTE Y ESMERALDA.-(inhalando) Merezco...

CONOCIMIENTO.-Exhalen, y al exhalar digan AMOR

DIAMANTE Y ESMERALDA.- (exhalando) Amor...

CONOCIMIENTO.-Ahora, saquen ese pus verdoso fuera de su cuerpo. Cuando lo tengan fuera, láncele una gran bola de la poderosa energía de curación que a cada quien Dios le da para que contrarresten su negatividad. Continúen así hasta destruirlo por completo.

(los dos personajes vestidos de verde se alejan ahora, rechazados, del diamante y la esmeralda, quienes, con los ojos cerrados, no dejan de inhalar y exhalar suavemente)

CONOCIMIENTO.-Una vez que se hayan liberado del coraje, no dejen de repetir MEREZCO AMOR y tengan pensamientos de armonía y amor que ocupen el lugar del coraje.

(dos personajes vestidos de blanco acarician ahora, por detras, al diamante y a la esmeralda, quienes se estiran y abren los ojos, mostrando que ahora están relajados)

CONOCIMIENTO.-Además, cuando se pusieron el casco de la verdad y repitieron tres veces *yo valgo, yo puedo*, hicieron que monstruo de la ignorancia se sintiera tan humillado que por eso empezó, como niño chiquito, a hacer su berrinche; si vieran, el pobre no es tan malo. Descubrir nuestra ignorancia puede llevarnos a aprender; en cambio, CUANDO CREEMOS QUE LO SABEMOS TODO, ya no queremos aprender nada y lo peor es que TAMPOCO QUEREMOS CAMBIAR.

DIAMANTE.- Entonces, ¿Si queremos cambiar, primero tenemos que aprender?

CONOCIMIENTO.- ¡Por supuesto! Ese monstruo sólo se vuelve un problema cuando se pone al servicio de la gran caca, porque lo que más desea es que NO DESCUBRAN SU VALOR y sigan creyéndose piedra; hace hasta lo imposible para que no sepan que en ustedes existe UNA VERDAD, y que deben descubrirla y llevarla a la acción. Pero ustedes, además de descubrirla, empezaron a practicarla: APRENDER ES DARSE CUENTA DE QUE ALGO ES POSIBLE.

(el conocimiento y el amor abrazan ahora al diamante y la esmeralda)

AMOR.-Todavía tienen que descubrir algo muy importante, para que así los reconozcamos como vencedores de este encarnizado combate. Cuando uno inicia su combate interior, es muy importante vivir en el presente y mirar con optimismo el futuro; deben tener mucho cuidado con el pasado porque, al sentirse excluido, a fuerza nos quiere atrapar, pero aún es peor si no hacemos los ejercicios para fortalecer nuestro interior.

CONOCIMIENTO.- Las telarañas del pasado son difíciles de romper y con facilidad los inmovilizan: su misión es convertirlos en esclavos. De esta manera, NUNCA INTENTAN NI QUIEREN HACER ALGO DIFERENTE.

ESMERALDA.- Con razón soñamos con nuestros papás...

AMOR.- *(al diamante y la esmeralda, dulcemente)*- ¿Y que sintieron al soñar con ellos?

(el diamante y la esmeralda sonrien al principio, pero después, esa sonrisa se convierte en una expresión de tristeza)

AMOR.- Parece que les es difícil explicar lo que han sentido y lo que ahora sienten. Como que quieren contestar, pero no pueden...

CONOCIMIENTO.- A Me parece que primero sintieron alegría y después tristeza; además, la alegría estaba acompañada de amor y la tristeza de coraje y rencor.

(el diamante y la esmeralda cierran los ojos por un momento, reflexionando, y después los abren, asintiendo con la cabeza)

AMOR.- Es difícil entender esa mezcla de sentimientos, porque creemos que somos buenos si sentimos de una manera y malos si sentimos de otra. La verdad es que a nadie le gusta sentirse malo, pero tampoco que lo traten mal.

DIAMANTE.-*(con asombro)*.-¿Entonces, se pueden sentir varias cosas al mismo tiempo?

CONOCIMIENTO.- ¡Claro! Les aseguro que muchas veces han sentido amor y al mismo tiempo coraje. Sólo que al sentir más coraje que amor, buscamos protegernos; por eso nos hacemos bolita, nos creemos piedras y nuestro brillo se va opacando.

AMOR.- Este combate que inician esta hecho para que recuperen su brillo y descubras que tu mismo(*al diamante*), por ser hijo de Dios, eres el diamante supremo, y tu misma(*a la esmeralda*), por ser hija de Dios, eres la esmeralda suprema.

ESMERALDA.-*(muy contenta)*.- Eso nos lo dijo Luxman cuando nos explicó lo de la gran caca y sus monstruos...

DIAMANTE.-*(muy contento)* Sí, y también nos habló de ustedes...Nos dijo que Dios no ayudaría y que iríamos encontrando unos aliados...

AMOR.- Luxman empezó a explicarles cómo la falta de amor nos va endureciendo. Cuando eso ocurre, la gran caca se aprovecha y manda a sus monstruos y entonces la IGNORANCIA, el CORAJE, el RENCOR y la CULPA se quedan atrapados dentro de nosotros, como si estuvieran en la oscuridad más profunda de un pozo. Esto lo aprovecha el pasado para que sus telarañas nos conviertan en sus esclavos.

ESMERALDA.-*(pensando y reflexionado)* El amor tiene razón.Muchas veces he tenido ganas de que alguien me quiera, pero como el coraje y el rencor me dominaban,me he endurecido como piedra y luego hasta me he sentido culpable...

DIAMANTE.-*(pensando y reflexionando)* Sí, es cierto lo que dice el amor.

(el diamante y la esmeralda mueven su cabeza, pensativos, hacia un lado y hacia el otro, hacia arriba y hacia abajo)

DIAMANTE.-*(triste)* No encuentro ninguna solución...

ESMERALDA.-Yo tampoco...¿Qué podemos hacer para sacar ese coraje y ese rencor?

CONOCIMIENTO.- ¡Bien por preguntar! Se ve que se están quitando de encima al monstruo de la ignorancia.

AMOR.- Y para que se quiten al monstruo de la violencia, antes que nada no deben permitir que el pasado los atrape. Vivan el presente, lleno de amor y paz interior. ¡Cuánta gente ha olvidado que si hay alguna responsabilidad importante en la vida, ésa consiste en lograr la felicidad!

CONOCIMIENTO.- Ahora, les vamos a dar un ejercicio para que enfrenten al monstruo de la violencia y se deshagan de la culpa.

DIAMANTE Y ESMERALDA.-*(emocionados)*- ¡Sí, sí...!

CONOCIMIENTO.- La culpa es una emoción negativa que nos oprime y deprime; es como si fuera un traje adherido con fuerza a nuestro cuerpo, parecido al que usan los buzos. Si el monstruo de la violencia los tiene atrapados y se sienten culpables, imaginense que es como si usaran uno de esos trajes ajustados. Respiren lenta y profundamente; al inhalar repitan PERMITO

(la iluminación baja un poco y se ilumina la escena de la derecha. Dos personajes con traje de buzo se contorsionan como si se ahogaran. La violencia les aprieta sus cadenas en el cuello)

DIAMANTE Y ESMERALDA.- *(inhalando)* Permiso...

CONOCIMIENTO.- Y al exhalar digan QUE EL AMOR DE DIOS PENETRE EN MI.

DIAMANTE Y ESMERALDA.-*(exhalando)* Que el amor de Dios penetre en mí...

CONOCIMIENTO.- Recuerden que ocurrió para que el monstruo de la violencia lograra este poder. Mientras lo hacen, quítense ese incómodo traje de buzo. No importa que se lo quiten entero, en tiras o en pedazos, lo importante es que terminen por quitárselo completamente y se sientan liberado.

(dos personajes de blanco le quitan las cadenas al monstruo de la violencia y lo empujan fuera de la escena. Después, les quitan a pedazos el traje de buzo al diamante y la esmeralda, quedando en traje de baño)

CONOCIMIENTO.- Imaginense ahora que a ese traje de buzo le prenden fuego, o le echan ácido o cualquier cosa que termine destruyéndolo; Imagínense también que se bañan en refrescantes aguas cristalinas y, con las sensaciones agradables que les producen el agua, el aire y el sol, se liberan completamente de la culpa.

(los personajes de blanco le prenden fuego a los trajes de buzo y después masajean suavemente al diamante y la esmeralda en la cabeza, brazos y espalda)

CONOCIMIENTO.- Mientras se imaginan este delicioso baño, continuen repitiendo con cada respiración: PERMITO QUE EL AMOR DE DIOS PENETRE EN MI.

(la iluminación baja y borra la escena)

DIAMANTE.- *(descansado)* Me siento diferente...

ESMERALDA.-*(descansada)* Cómo si nos hubieramos quitado una armadura que hubieramos llevado puesta por años

DIAMANTE Y ESMERALDA.-*(abrazan felices al conocimiento y al amor)*
¡Gracias...!

Preguntas para el debate:

- 1.- ¿Alguna vez has sentido mucho coraje?
- 2.- ¿En que parte de tu cuerpo lo has sentido?
- 3.- ¿Que hace el monstruo de la violencia con nuestro coraje?
- 4.- ¿Que pasa cuando creemos que lo sabemos todo?
- 5.- ¿Que opinas sobre la frase UNO ACTUA SEGUN LO QUE HA APRENDIDO?
- 6.- ¿Qué opinas de la frase APRENDER ES DARSE CUENTA QUE ALGO ES POSIBLE?
- 7.- Las telarañas del pasado nos atrapan e inmovilizan ¿Que las hace tan poderosas?
- 8.- ¿Cómo te imaginas que vive una persona que esta atrapada por las telarañas del pasado?
- 9.- Muchas emociones quedan atrapadas dentro de nosotros, cómo si estuvieran en una profunda oscuridad y pudieran atacarnos como monstruos, cuando menos lo esperamos. ¿Qué se te ocurre que puede hacerse para evitar que esto suceda?

11a. Lectura.

Episodio número 11: El diamante y la esmeralda cagados descubren la verdad y deciden su camino

Objetivos:

A.-En este episodio podrás comprender:

- 1.- La importancia de dejar de culpar a los demás.
- 2.-La necesidad de no depender de lo que ya no es posible cambiar
- 3.-Cómo la violencia genera violencia.
- 4.-La necesidad de responsabilizarnos por nuestra existencia.
- 5.-La importancia de la disciplina y el esfuerzo para lograr nuestros objetivos.

- 6.-La trascendencia de dejar de considerarnos víctimas y convertirnos en héroes
- 7.-El valor de la libertad en nuestras decisiones
- 8.-Los riesgos de la *ley del menor esfuerzo*

B.-Reflexionarás sobre:

- 1.--El poder que tiene el *pozo psíquico* en nuestra vida.
- 2.-Cómo el pasado nos impide hacer algo diferente
- 3.-La *verdad* que el diamante y la esmeralda descubren (...*sólo de mi depende defenderme...*).
- 4.-La necesidad de perdonar para poder amar y liberarnos del pasado.
- 5.-La necesidad de discernir en forma adecuada antes de tomar decisiones
- 6.-La importancia de ser tolerante ante los errores propios y ajenos
- 7.(...*hacemos lo que hacemos porque no sabemos hacer otra cosa...*)
- 8.-El deseo de cambio, pese a la incertidumbre y el temor que produce.

CONOCIMIENTO.- ¿Se dan cuenta ahora lo fácil que es convertirse en esclavos del pasado?

AMOR.- Ustedes, ¿que opinan, Esmeralda, Diamante?

DIAMANTE.- (*con flojera*) Pues casi no....

ESMERALDA (*con flojera*) Yo tampoco...pero me esta gustando eso de que yo soy la esmeralda suprema...

AMOR.-(*a la esmeralda,comprendiéndola...*) Todavía no lo eres...

CONOCIMIENTO.-(*con mucha seriedad*).- Es necesario que pasen por una prueba que todos los guerreros y guerreras aspirantes a diamante supremo y a esmeralda suprema deben de pasar a fuerzas...

AMOR.- Es un poco peligrosa..., pero....

DIAMANTE .-(*con miedo*) ¡Una prueba peligrosa!

ESMERALDA.-(*con miedo*) ¡No, yo no quiero...!

AMOR.-(*tranquilizándolos*) No van a estar sólo, vamos a ayudarles. Yo y el conocimiento queremos que la pasen.

CONOCIMIENTO.-(*con voz muy suave*) Cierren los ojos y TRATEN DE RECORDAR COMO EMPEZARON A CREERSE PIEDRAS.

(*el diamante y la esmeralda cierran los ojos y su cara se entristece. La iluminación sobre ellos baja*)

CONOCIMIENTO.- *(al amor)* Mira, empiezan a perder su brillo..

AMOR.-*(al diamante y a la esmeralda)* ¿Cómo se sienten?

DIAMANTE.- Por cosas que estoy recordando, me siento con mucho coraje

ESMERALDA.-¿Estas acordandote de las placas del taxi...? A mi me da también mucho coraje el acordarme, y tambien rencor?

DIAMANTE.- Si, de eso me acuerdo...

(La escena se congela, la iluminación baja un poco y aumenta la iluminación de la escena de la derecha. En ella, se ve una mesa con varias caguamas vacías, dos hombres tomando. A lo lejos, la tía de la esmeralda y sus primas observan la escena, preocupadas. Cerca, la mamá en un fondo que simula la cocina se encuentra con la esmeralda y el diamante)

EL PAPA.-*(tomando con su hermano, varias caguamas vacías, los ojos ya vidriosos y acercándosele más para ponerle una mano sobre el hombro)* Si güey...te presto esos 1,000 varos para las placas del taxi... no hay pedo...

LA MAMA.-*(en la cocina, a la esmeralda)* Bájate por unos chiles a la tienda. Les voy a hacer unos chilaquiles a tu papá y a tu tío porque ya les viene la cruda...

ESMERALDA.-*(enojada)* Pero mamá, ya oíste... le va a dar mil pesos a mi tío...y ya nunca se los va a regresar... y yo ya necesito otro uniforme de deportes...¡pinche briago..!

LA MAMA.-*(dándole una cachetada)* No hables así de tu padre, pinche mantenida hija de la chingada.

(La esmeralda grita)

ESMERALDA.-*(enojada)* Si, pinche briago... además no es mi padre... Mi papá si me quería... ¿porque lo dejaste?.

LA MAMA.- Lo hice por tu bien...Yo trabajaba todo el día y el no me daba para el gasto... ya no te acuerdas que estuvo a punto de violarte...

ESMERALDA.- No es cierto, yo era muy chica y sólo me toco las piernas de cariño....Pero tu ya andabas con otro....*(gritando)*TE ODIO...

LA MAMA.- *(intentando darle con un alambre, gritando)* ¡Hija de la chingada... te me largas...!

DIAMANTE.- No mamá, ya dejala...

EL PAPA.- Qué desmadre se traen... *(al diamante)* A ver, cabrón, traite otra "six"

DIAMANTE.- *(al papa)* No, ya no tome...le hace mal... luego por eso no nos alcanza...

EL PAPA.- *(golpeándolo en la boca)* ¡Pinche hocicon, si para eso te mantego, puto...!

DIAMANTE.-*(con coraje y controlando las lágrimas)* Ya me voy a largar de aquí...

(la iluminación baja y borra la escena. Aumenta la iluminación en la escena principal. La iluminación es muy tenue sobre el diamante y la esmeralda)

DIAMANTE.- *(con coraje y rencor)* Me siento muy mal...

ESMERALDA.- *(con coraje y tristeza)* Yo también...

(la ignorancia y la violencia aparecen y les pegan papel gris endurecido. El diamante y la esmeralda se empiezan a mover ahora rigidamente, como piedras)

CONOCIMIENTO.- ¡Cuidado! Están dejándose atrapar por el pasado. En el pasado está lo que ya no pueden cambiar. Si se dejan atrapar, siempre buscarán culpar a los demás y las telarañas del pasado los convertirán en sus esclavos.

AMOR.- Dejen de culpar a los demás. Esta es una de las hazañas más difíciles de su combate. ¡Cuánto mejor resulta para todo el mundo encontrar un culpable afuera! Pero eso no lo hace un guerrero ni una guerrera, porque no lleva a ninguna victoria y sólo causa rencor. son estrategias de la gran caca para que fácilmente se queden sin defensas y los ataquen los monstruos..

CONOCIMIENTO.- La violencia tiene dos cabezas: en una cabeza esta el coraje y el rencor y en la otra cabeza está la culpa. Para que me entiendan mejor, voy a hacerles una pregunta: ¿después de sentir mucho coraje contra alguien que quieren, se sienten culpables?

(El diamante y la esmeralda miran, confundidos, a unos piedras en el suelo. No saben que responder. Acaba de obscurecer en esos momentos y el limpio cielo esta tachonado de estrellas).

CONOCIMIENTO.- Levanten su mirada, miren al cielo lleno de estrellas y recuerden su sueño. traten de recordar lo que descubrieron...

DIAMANTE.- *(alzando la mirada)* Puedo ver el casco de la verdad...

ESMERALDA.- Repitamos las palabras protectoras...

DIAMANTE Y ESMERALDA.- Yo valgo, yo puedo; yo valgo, yo puedo, yo valgo, yo puedo...

DIAMANTE.- Ahora puedo recordar cómo los monstruos tenían atrapados a mis papás...

ESMERALDA.-Sí, y no lo sabían... y no podían combatirlos...

DIAMANTE.- *(aliviado y enojado)* Ya comprendo más...

ESMERALDA.- *(aliviada y enojada)* Yo también...La culpa la tiene la ignorancia...

DIAMANTE.-Sí, todo lo que pasó no era contra nosotros..

ESMERALDA.-*(enojada)* ¡Pero no se me quita el coraje...!

DIAMANTE.- *(enojado)* ¡A mi tampoco!

AMOR.- Ahora, hagan un gran esfuerzo. Traten de dominar al monstruo de la violencia. Destruyan el coraje y el rencor para que la culpa quede indefensa: sólo así podrán perdonar y comprender la verdad.

(el diamante y la esmeralda tienen los puños apretados , el cuerpo tenso y sudoroso, los ojos cerrados,y respiran con dificultad)

DIAMANTE.-*(haciendo un gran esfuerzo)* ¡Puedo ver el escudo protector del amor...!

ESMERALDA.-*(haciendo un gran esfuerzo)* ¡Yo también...! ¡Digámos las palabras protectoras para proteger nuestro corazón...!

DIAMANTE Y ESMERALDA.- " Dios me da su amor, yo tengo amor" " Dios me da su amor, yo tengo amor" " Dios me da su amor, yo tengo amor"

(el diamante y la esmeralda aflojan el cuerpo, abren los ojos y respiran profundamente. Dos personajes vestidos de blanco les quitan ahora el rígido papel gris. La iluminación sobre ellos aumenta)

DIAMANTE.- Pude ver cómo una de las cabezas de la violencia se desplomó...

ESMERALDA.- Yo también... Ahora comprendo como la culpa utiliza al coraje y al rencor... Y sin el coraje, la culpa no nos puede dañar..

DIAMANTE.- ¿¡Qué poderosas son estas armas...!

AMOR.- Cuando están atrapados por la gran caca, sus monstruos buscan que siempre reaccionen DE LA MISMA MANERA y emerjan de las profundidades más

oscuras de su pozo emociones muy añejas: esto provoca que se conviertan en VICTIMAS DEL PASADO.

CONOCIMIENTO.- Vamos a darles un ejercicio para que se preparen a conocer la verdad. Es el último que les daremos....Cada vez que lo hagan se sentirán más libres y más fuertes...

DIAMANTE.- ¿Y porqué el último?

ESMERALDA.- (*presintiendo algo*) ¿Que ya se van a ir?

AMOR.-(*con sentimiento*) Si, muy pronto ya no nos verán más...

CONOCIMIENTO.-(*con sentimiento*) Pero los dejaremos preparados para luchar por su brillo, por su felicidad....Miren, para hacer este ejercicio es necesario que tengan material para hacer un muñeco chico... lo pueden hacer con plastilina, con papel, con trapo, con pinturas, con papel....

DIAMANTE.- Pues ahora nos tocó taller en la secundaria, y los dos vamos en Artes Plásticas (*buscando en su mochila*) Sí... ya encontré con que hacer el muñeco..

ESMERALDA.-(*buscando en su mochila*) Yo también tengo con que hacerlo...

CONOCIMIENTO.- No importa cómo lo hagan o de que material, lo importante es que al hacerlo ESTEN PENSANDO EN ALGUNA PERSONA QUE LES HAYA HECHO ALGUN DAÑO. Si, aunque les parezca raro: esa persona debe ser alguien que les hizo daño y que consideren malo o mala, violento o violenta o terrible en su forma de ser; ESA PERSONA SERA EL MUÑECO QUE VAN A HACER.

(*el diamante y la esmeralda comienzan a hacer su muñeco*)

CONOCIMIENTO.- Puede suceder que, mientras lo estén haciendo, tengan algunos sentimientos de ENOJO, de FURIA, o de TRISTEZA, o QUE LE RECLAMEN POR LO QUE LOS OFENDIO, LOS MALTRATO, LOS RECHAZO O POR QUE ABUSO DE USTEDES...Seguramente, alguna vez se han sentido malos por todos estos sentimientos. ¿Han sentido que tienen ganas de GRITAR, de GOLPEAR, y hasta de MATAR A LA PERSONA O PERSONAS QUE ALGUNA VEZ LES HICIERON DAÑO? Si tuvieran algo en sus manos para lastimarlo o lastimarla, ¿en dónde lo lastimarian para sacar su coraje...? Pero ustedes no quieren en verdad matar a esa persona, ¿verdad? o ¿sí?

(*el diamante y la esmeralda ya tienen hecho su muñeco y niegan con la cabeza*)

CONOCIMIENTO.-SE VALE SENTIRLO, PORQUE EN REALIDAD LO QUE USTEDES QUIEREN ES RECLAMARLE ALGO. Tal vez no se hayan dado cuenta, ni se hayan permitido hacerlo, o ni sepan cómo liberarse de esas sensaciones tan desagradables. ¿Saben por que lo hizo? Porque seguramente esa persona también

así la ofendieron y quizá maltrataron. Por eso ahora tienen la oportunidad de deshacerse de esos sentimientos. Ahora que ya han terminado su muñeco, **DESTRUYANLO CON FUERZA**, desgárrenlo con sus manos y con los dientes. Utilicen su furia, pues tienen derecho. Mientras lo destruyen, repitan: yo soy bueno, yo soy buena, merezco vivir, merezco lo mejor de la vida

DIAMANTE.- (*destruyendo a su muñeco*) Yo soy bueno, merezco vivir, merezco lo mejor de la vida

ESMERALDA.- (*destruyendo a su muñeco*) Yo soy buena, merezco vivir, merezco lo mejor de la vida

CONOCIMIENTO.- Ya que se han desahogado y comprendido a esa persona que les hizo daño, pueden ahora perdonarla.... Cada quien improvise una oración a Dios en que perdonan a esa persona...

DIAMANTE.- Padre Dios, en este momento me cuesta trabajo perdonar a mi papá, que me hizo daño por tantos años, que me hizo sentir con vergüenza muchas veces... orita me acuerdo cuando salíamos de paseo, y él estaba... estaba tomado.. y nada más decía puras incoherencias... todo eso y otras cosas me daban vergüenza.. me desesperaban.., me daban también mucho coraje.... Pero ahora lo comprendo un poco... y no quiero llenarme de odio y rencor y luego descargar a su vez mis sentimientos en personas inocentes. Quiero perdonarlo.... quiero perdonarlo por tu amor... y también porque así me siento más tranquilo...

ESMERALDA.- Bueno, yo... Papá Dios, no sé que decirte... yo soy muy grosera y me estoy dando cuenta que es porque he guardado mucho coraje y mucha rebeldía en mi vida... y que no tiene caso seguir viviendo así... Yo quiero perdonar a mis papás por el daño que me han hecho.. y también... (*la voz se le quiebra*) a mi primo... porque abusó de mi (*llora*) cuando era más chica.... y lo hago porque quiero sentirme mejor... ah.. y también lo hago porque te quiero mucho, Papá Dios, como tú me has querido a mí siempre (*llora un poco*).. y ya...

CONOCIMIENTO.- ¿Cómo se sienten ahorita?

ESMERALDA.- Creo que lo más difícil ya pasó...

DIAMANTE.- Sí, más tranquilos..

CONOCIMIENTO.- Ahora, pueden deshacerse de los restos del muñeco: tírenlos a la basura y quémelos si quieren.

(el diamante y la esmeralda recogen sus muñecos rotos y los tiran en bote de basura. Luxman aparece)

LUXMAN.-*(abrazando al diamante y a la esmeralda)* ¡ Ustedes son buenos, merecen vivir, merecen lo mejor de la vida...!

DIAMANTE.- *(muy emocionado)* Sabes Luxman, al hacer este ejercicio recordé como me dominaban los monstruos... Fijáte que después de sentirme muy enojado, me sentía culpable...

ESMERALDA.- *(muy emocionada)* Porque además siempre nos han dicho que tenemos que amar y no odiar..

DIAMANTE.- Pero al mismo tiempo nos han rechazado y agredido mucho. Ahora estoy comprendiendo muchas cosas... y como la gran caca y sus monstruos siempre nos han hecho mal..

ESMERALDA.- Entonces... ¡sólo de nosotros y de nadie más, depende defenderse!

LUXMAN.- Son todos unos guerreros. ¡Han descubierto la verdad!

CONOCIMIENTO.- *(muy contento,al diamante)* ¡Quedas declarado guerrero y vencedor de tu primer combate!.

AMOR.-*(muy contenta, a la esmeralda)* ¡Quedas declarada guerrera y vencedora de tu primer combate.!

(El conocimiento y el amor abrazan al diamante y a la esmeralda)

CONOCIMIENTO.- Ahora tenemos que continuar nuestro camino y ustedes el suyo.

ESMERALDA.- ¡No se vayan, quédense!. El sábado son los 15 años de mi prima..., vámos,¿no?... para que hablen con muchas chavas y chavos que me cae que se sienten piedras...

DIAMANTE.- Si vayan... pero además, ¿cuál camino? ¿a que se refieren?

AMOR.- *(con dulzura)* No tengan miedo...No nos podemos quedar, pero no estarán solos, ya lo verán. Sólo recuerden que no deben dejarse atrapar por el pasado, porque la gran caca sabe que es el mejor momento para atacar; también recuerden que no deben depender de lo que ya no es posible cambiar: Sólo así empezarán a hacer algo diferente y podrán perdonar y ser cada quien el héroe y la heroína de su historia.

CONOCIMIENTO.- *(al diamante)* Sólo así descubriras todo el brillo que tienes como diamante supremo *(a la esmeralda)* y todo el brillo que tienes como esmeralda suprema.

LUXMAN, CONOCIMIENTO Y AMOR.-*(se alejan en la oscuridad de la noche)*
Adiós y recuerden: No están solos. ¡Perdonen, amen y libérense!

DIAMANTE Y ESMERALDA .-*(gritando con valentía y decisión)* Adiós...

DIAMANTE.-*(pensativo, a la esmeralda)* Este fué el último mensaje de los aliados...

ESMERALDA.-*(resuelta)* Si, y tendremos muchos combates que enfrentar.

ESMERALDA.-*(preocupada)* ¿Que horas son, güey? Ya casi no hay gente...

DIAMANTE.- *(viendo la hora a la luz del poste donde estaban)* ¡Ya son las nueve y media, guëy...! Ya hay que regresarnos...

ESMERALDA.- *(recogiendo su mochila)* ¡Cámara...!

(se van caminando y salen de la escena. La iluminación disminuye y borra la escenografía. En la nueva escenografía se puede ver una calle iluminada de noche y enmedio de ella un gran aparador de tienda. Aumenta la iluminación)

DIAMANTE.- *(caminando)* Sabes que, güey, me siento a toda madre...

ESMERALDA.- *(caminando)*Yo también, güey, ni sueño tengo... ha sido un día bien chido...

DIAMANTE.- Como que nada se ve igual, güey. Hemos pasado por aquí un chingo de veces y me cae, todo lo veo diferente...

(se detienen en el aparador de una tienda y contemplan su silueta)

ESMERALDA.- *(moviendo piernas y brazos, riéndose)* No pues si soy yo misma...

DIAMANTE.-*(moviendo piernas y brazos, riendose)* ¡No manches, güey! Pues claro que somos los mismos...

ESMERALDA.- Te acuerdas, güey, hace poquito eramos unas pinches piedras y hoy ya somos guerreros... y yo puedo ser una esmeralda suprema...

DIAMANTE.- Y yo un diamante supremo....*(voltéa a ver con espanto)* Mira, güey...

(junto al reflejo del diamante y la esmeralda en el aparador, aparecen ahora dos siluetas al lado de cada quien. Las siluetas de la derecha de cada quien se visten igual que ellos, solo que de color blanco; las siluetas de la izquierda de cada quien,se visten igual que ellos, solo que de color negro.)

ESMERALDA.- Creo que estamos alucinando... mejor vámonos...

(el diamante y la esmeralda se voltean y hacen el intento de seguir caminando cuando oyen una voces que los paralizaron)

SILUETA IZQUIERDA DEL DIAMANTE.- *(con voz ronca, con burla)* Esperate puto..., tenemos que hablar..

SILUETA IZQUIERDA DE LA ESMERALDA.-*(con voz chillona y desagradable, con burla)* No te vayas tan rapido, pendeja, ven acá...

(el diamante y la esmeralda se frotran los ojos y mira cada quien sus reflejos)

SILUETA IZQUIERDA DEL DIAMANTE.- Eres un pinche culero, hijo de tu puta madre...¿a poco te has creido que puedes ser un diamante supremo, pendejo? Si no eres más que una chingada piedra y siempre lo serás...

SILUETA IZQUIERDA DE LA ESMERALDA.- Mira, que chingona...¿a poco crees que puedes ser una esmeralda suprema, pinche mamona..¿Ya no te acuerdas cuantas veces te han dicho *¡hija de la chingada!* ¡Grábatelo bien: eres una piedra llena de mierda y siempre lo serás!

SILUETA DERECHA DEL DIAMANTE.-*(con voz firme)* ¡No lo escuches! En tí esta el poder de transformarte, de crecer y de mejorar:

SILUETA DERECHA DE LA ESMERALDA.-*(con voz firme)* ¡No la escuches! Sólo tu puedes decidir y luchar por lo que has descubierto en lo profundo de tí...

SILUETA IZQUIERDA DE LA ESMERALDA.-Lo único que hay en lo profundo de tí es mierda.¡Cómo puedes estar creyéndote todas esas tonterias! Además, si te sientes mal, ya te enseñe lo fácil que se sentirse bien echando desmadre y rompiendole su madre a cuanta cabrona se deje..

SILUETA IZQUIERDA DEL DIAMANTE.- Nunca serás más que piedra, ni nunca serás libre. Siempre estarás atado y encadenado; además, así es como te gusta...

SILUETA DERECHA DE LA ESMERALDA.- Creerte piedra sólo continuara creándote desgracias..

SILUETA DERECHA DEL DIAMANTE.-. Pensando así, nunca alcanzaras lo que por derecho te pertenece...

SILUETA IZQUIERDA DEL DIAMANTE.- ¡Ahora hasta quiere hacerte creer que algo te pertenece!
¿Que puede saber ese imbecil de necesidades? Te esta choreando, pendejito...

SILUETA IZQUIERDA DE LA ESMERALDA.- Mira guéy, no le creas...nada te pertence, ni tu existencia.

SILUETA DERECHA DEL DIAMANTE.-Tienes el derecho de *ser*. Nadie en el mundo va darte tu lugar si tú no lo ocupas primero. Elige con firmeza *ser* ¡Cuánta gente está llena de cosas y vive confundida porque no sabe quien es! Eres la única oportunidad que tiene el mundo para contar con alguien como tú. Tienes el derecho de ser un diamante supremo.

SILUETA DERECHA DE LA ESMERALDA.-No permitas que nadie destruya esa energía interna que habita en tu interior, ese brillo que has empezado a adquirir: tú tienes el derecho de ser una esmeralda suprema.

SILUETA IZQUIERDA DE LA ESMERALDA.- ¿Esmeralda suprema...? ¡Ni madres..!. Si tú ni a cagada llegas: eres una piedra, no lo olvides...Además, lo que quiere esa cabrona es que seas *una niñita buena*. ¡Mándala a la chingada!

SILUETA IZQUIERDA DEL DIAMANTE.- Ese güey te está tirando todo un rollo para que dejes de divertirme y pasarla bien. Vente, vámonos al desmadre... eso es lo que nos hace falta. Ese güey te quiere hacer creer que puedes combatir, pero lo que deveras quiere es que te pongas a estudiar, pinche huevón..., para que ya no te manden a la verga tus maestros...

SILUETA DERECHA DEL DIAMANTE.-No se puede negar que el camino para ser mejor requiera de trabajo, disciplina y esfuerzo, pero sólo tú debes decidir lo que quieres...

SILUETA DERECHA DE LA ESMERALDA.- Atrévete a ser lo que tu libremente decidas; son tuyas la elección y la responsabilidad. Lo único que que requiere, en el camino estás a punto de iniciar, es decisión y tenacidad para aprender y practicar

SILUETA IZQUIERDA DE LA ESMERALDA.- ¿Aprender? ¿Que no te lo han dicho muchas veces?:
¡Eres una hija de la chingada, pendeja!, ¿Ya se te olvidó?

SILUETA IZQUIERDA DEL DIAMANTE.- ¿Esfuerzo...? Si, nunca has podido aprender nada... Nada más te la pasas *fingiendo* que aprendes....que chingón.... si nada mas vas y te aplastas en la silla de la clase, ¿verdad, cabrón? Y tu sabes porqué lo haces...: si nada más te enseñan un chingo de cosas que no sirven para nada, y además los maestros te cagan a cada ratito. ¡Es la última vez que te lo digo: manda a la chingada al entrometido de Luxman...!

SILUETA DERECHA DEL DIAMANTE.- Recuerda que eres libre, que eres un guerrero que se esfuerza cada día por conquistar su bienestar y felicidad, algo que casi nadie hace.... por lo tanto, tu esfuerzo tiene mucho valor. En tí no hay una víctima sino un heroe listo para empezar a luchar.

SILUETA DERECHA DE LA ESMERALDA.- No te dejes controlar por tus fuerzas oscuras..., olvídate de todos esos recuerdos del pasado que se encargaron de

formar una imagen dolorosa dentro de tí. Si no eres tú, ¿quién?, si no es ahora ¿cuando? Es tan fácil volver a lo mismo porque queremos resultados instantáneos y nos dejamos dominar por la ley del menor esfuerzo, pero ya descubriste que las cosas se pueden hacer de otra manera: dar marcha atrás ahora volverá a esclavizarte.

SILUETA IZQUIERDA DEL DIAMANTE.- Nadie que yo sepa ha salido victorios de esos combates. Son pinches mamadas y una pérdida de tiempo; es mejor ser piedra.

SILUETA IZQUIERDA DE LA ESMERALDA.- No la escuches... si te gusta vivir en la mierda. Es tan fácil *fabricar una imagen ante los demás de que todo está bien... culera...*

SILUETA DERECHA DE LA ESMERALDA.- Pero tu quieres cambiar...Además, nunca estarás sola en el camino que te llevara de la oscuridad a la luz....

SILUETA DERECHA DEL DIAMANTE.- Ningún camino como el que estás a punto de iniciar puede recorrerse sin un guía, sin aliados y sin entrenamiento; por eso hay muchos fracasos. Pero ya conociste a Luxman: él te explicó cómo puedes fortalecerte interiormente y te habló de los aliados, ya conociste a dos y todavía hay más.

DIAMANTE.-*(viendo confundido a la silueta de la derecha y a la de la izquierda)* No se que hacer... parece que los dos tienen razón...

ESMERALDA.-*(viendo confundida a la silueta de la derecha y a la de la izquierda)* ¿Que hago...? ¿Quién me podrá ayudar?

(el diamante y la esmeralda bajan la mirada. Las siluetas de la derecha sonrien maliciosamente)

DIAMANTE.-*(levanta la cabeza lentamente y ve con con lagrimas en los ojos el cielo nocturno, lleno de estrellas)* ¡Quiero ser un guerrero!

ESMERALDA.-*(levanta la cabeza lentamente y ve con con lagrimas en los ojos el cielo nocturno, lleno de estrellas)* ¡No quiero regresar a lo mismo!

SILUETAS DE LA DERECHA.-*(con alivio)*¡ Que bueno..!

SILUETAS DE LA IZQUIERDA.-*(desaparecen gritando,con una mueca espantosa)* ¡Aaaahhhh...!

(las siluetas de la derecha se fusionan lentamente en el reflejo principal del diamante y la esmeralda)

REFLEJOS DEL DIAMANTE Y LA ESMERALDA.- *(con resolución y valor)* Han vencido...

Preguntas para el debate:

- 1.- ¿Por qué es importante dejar de culpar a los demás?
 - 2.-¿Por qué no debes depender de lo que ya no es posible cambiar?
 - 3.- Explica cómo es que la violencia genera violencia.
 - 4.-¿Alguna vez te has sentido culpable por sentir coraje contra alguien que quieres? Dilo con detalles.
 - 5.- ¿Porqué el vivir en el pasado nos impide hacer diferente?
 - 6.-¿Cuál es la verdad que descubren el diamante y la esmeralda? ¿Crees tú que hayan descubierto algo importante? ¿Por qué?
 - 7.- ¿Por qué debemos responsabilizarnos de nuestra vida y de nuestra existencia?
 - 8.- ¿Cuál es la importancia de la disciplina y el esfuerzo para lograr nuestros objetivos?
 - 9.-¿Cuál es la importancia de dejar de considerarnos víctimas y convertirnos en héroes o heroínas mediante un combate interior?
 - 10.-¿Qué valor tiene la libertad en nuestras decisiones?
 - 11.- ¿Cuáles son los riesgos de la ley del menor esfuerzo?
 - 12.-¿Por qué es importante perdonar para amar y liberarnos del pasado?
 - 13.-¿Por qué es importante saber pensar y discernir bien antes de decidir?
 - 14.-¿Por qué hay que ser tolerante ante los errores propios y ajenos?
 - 15.-¿Por qué es importante desear cambios pese al temor y la incertidumbre?
-

12a. Lectura

Episodio número 12: El diamante y la esmeralda se encuentran con Luxman e inician su camino⁶

Objetivos:

Al final de este episodio, podrás comprender:

- 1.-La importancia de *reconocer* tus limitaciones y debilidades y tus capacidades y virtudes
- 2.-La necesidad de que exista una *responsabilidad personal y colectiva* para que el mundo sea mejor.
- 3.-Los peligros a los que se *expone* una persona atrapada por los monstruos.
- 4.-*La coherencia* que deben tener nuestros pensamientos, palabras y acciones.
- 5.-*La tenacidad y el esfuerzo cotidianos* para alcanzar nuestro crecimiento.
- 6.-El gran valor del trabajo conjunto y la cooperación.

ESCENOGRAFIA: *El patio de una secundaria. De un lado se ven salones con nombres de talleres. Una de las salidas del escenario dice: TALLER DE ARTES PLASTICAS. Varias secciones de alumnos formados. Una prefecta les da órdenes con un microfono en la mano)*

PREFECTA.- A ver jovenes... se forman... señoritas..., ¿que es ese desorden? Tomen distancia por tiempos... Avancen las secciones...

ESMERALDA.- Tengo hueva guëy...no quiero entrar a taller...

⁶ Una pequeña parte de este episodio está basado en material fonográfico de la obra: Villanueva Reinbeck, Martín. *Meditación psicoterapeutica guiada. Tesis.* (Doctor en psicología). México: Universidad Iberoamericana, 1988.

DIAMANTE.-Yo también güey... no traje material...

DIAMANTE.- Yo tampoco, güey... No se cómo me siento...Hace mucho que no vemos a Luxman. Yo necesito hablar con él...

ESMERALDA.- Yo también güey... Oye, ¿ya sabes cómo le dicen al Roberto?

DIAMANTE.- No, güey, ¿cómo?

ESMERALDA.- El preso...

DIAMANTE.- ¿Por qué, güey?

ESMERALDA.- Porqué está atrás de los barrotes...

DIAMANTE.- Si güey, tiene la cara como empedrada de tanto pinche barro..

(las secciones de alumnos salen por una salida escenica. El diamante y la esmeralda, junto con un pequeño grupo de alumnos sale por la salida escenica opuesta, que dice arriba: TALLER DE ARTES PLASTICAS. La iluminación baja y borra la escena. Se escucha el sonido de una chicharra de escuela tres veces. La iluminación aumenta y se ve el frente de una secundaria con los alumnos que salen. Es la hora de la salida...)

ESMERALDA.- Mira güey, el chupacabras está besando a la Eloisa, pinche orejona.

DIAMANTE.- Se llama Fernando, güey...

ESMERALDA.- Bueno, así le dicen.. no ves que espanta hasta su pinche jefa...

DIAMANTE.- ¡No manches! Oye, después de comer, nos salimos al deportivo... decimos que vamos a la biblioteca para hacer un trabajo... Luxman nos dijo que a veces va allá en la tarde...

ESMERALDA.- ¡Cámara...!

(baja la iluminación y borra la escena. Sube la iluminación y la escenografía representa al deportivo acostumbrado. Se ve una tienda con unas mesas afuera. En una de las mesas está Luxman, sentado)

LUXMAN.-(se pone de pie) ¡Diamante, Esmeralda...! (los abraza) Siéntense....

(el diamante y la esmeralda se sientan)

LUXMAN.- Les invito unas papas fritas...

DIAMANTE.- Gracias.... ¿Sabes una cosa?, tenías razón. Aunque al principio creí que era puro rollo, si es cierto lo de la gran caca y los monstruos..

DIAMANTE.-También lo de la Esmeralda Suprema y los aliados. Ya conocimos a dos: al conocimiento y al amor.

LUXMAN.- *(sorbiendo poco a poco su coca y escuchándolos con satisfacción)* ¿Ah, si...? síganme contando...

DIAMANTE.- Han pasado cosas muy extrañas y me siento confundido. La semana pasada nos paso algo bien raro en el vidrio del aparador de una tienda...

ESMERALDA.- Si, dos que eran igualitos a nosotros empezaron a hablarnos... Los de la izquierda eran bien gandallas, me cae... pero decían lo que ha veces yo pienso y quiero hacer...

DIAMANTE.- Y los de la derecha nos decian cosas parecidas a las que hemos escuchado de tí y del Conocimiento y el Amor. ¡Es difícil seguir sus consejos!...

LUXMAN.- Saben, son nuestras voces interiores... todos las traemos dentro... Lo importante es aprender a escucharlas y hacerla caso a la voz que nos libera, que nos hace felices sin esclavizarnos, que nos conduce de la oscuridad, de la inconsciencia, de la esclavitud y dependencia, de nuestras emociones destructivas, a la luz, a la paz, a la seguridad, a la conquista de nosotros mismos...

ESMERALDA.- Eso acaba de decírnoslo uno de los que nos habló...

LUXMAN.- Y seguramente una voz les decía algo que la otra no quería que hicieran...

DIAMANTE.-*(entendiendo mejor ahora lo que le había ocurrido)* Si, creo que si...

LUXMAN.-¿Y cual fué la voz que más los convenció?

ESMERALDA.- La que me dijo que podía dejar de ser piedra, luchar por mi propia felicidad y convertirme en heroína ante mi misma...

LUXMAN.- Esa es la voz que mas trabajo cuesta escuchar. Seguro la escucharon porque abrieron su mente al conocimiento y su corazón al amor...

DIAMANTE.- ¿Que crees? Nos dieron dos armas de luz: el caso de la verdad y el escudo protector del amor..

ESMERALDA.- Cuando las usamos tenemos que activarlos primero, como los celulares, con unas palabras. Yo ya las he usado y si que sirven...

DIAMANTE.- Además, hemos descubierto un chorro de cosas...

LUXMAN.- ¿Como cuáles?

DIAMANTE.- Que hay monstruos que obedecen a la gran caca y nos atrapan sin que nos demos cuenta. ¡Como chingan a la gente! Los aliados nos platicaron lo que le hicieron a Gustavo y a Carmen, a Antonia y a Luis...

ESMERALDA.- Yo misma vi lo que me han hecho y (*cabizbaja*) lo que le han hecho a mis papas...

LUXMAN.- Por eso tienen que pensar bien si quieren convertirse en guerreros, porque van a aparecer más monstruos...

DIAMANTE.- Pero mas aliados, ¿no?

LUXMAN.- ¡Por supuesto! Pero aún así no es fácil...

ESMERALDA.-Eso también acaban de decírnoslo y yo ya tomé la decisión de NO regresar a lo mismo y empezar mi combate interior, aunque me cueste.

DIAMANTE.- Yo también... aunque ahora tenemos que encontrar un camino, pero no sabemos dónde está...

LUXMAN.- Puedo ayudarles, puedo mostrarles caminos, pero sólo de ustedes depende encontrar el que deben recorrer para llegar a ser heroes y convertirse en diamante supremo o en esmeralda suprema. Su camino no tiene que estar lleno de aventuras o grandes hazañas, como en las películas. Su camino debe ser aquel que los lleve a mejorar el mundo en todo lo que hacemos, por insignificante que parezca. Un combate por un camino así nos convierte en diamantes o esmeraldas supremos, porque estamos cumpliendo con esa misión. Como ustedes son parte del mundo, deben comenzar por su propio combate: el conocimiento se encarga de preparar el camino, un camino de luz, y el amor, de generar la transformación.

DIAMANTE.- (*cierra los ojos*) Quiero entender bien lo que nos dices. Vamos a decir las palabras de activación: Yo valgo, yo puedo; yo valgo, yo puedo; yo valgo, yo puedo...

ESMERALDA.-(*cierra los ojos*) " Dios me da su amor, yo tengo amor" " Dios me da su amor, yo tengo amor" " Dios me da su amor, yo tengo amor"

DIAMANTE.- Orita puedo ver el casco de la verdad...

ESMERALDA.- Y yo, el escudo protector del amor.

DIAMANTE.-(*abre los ojos y extiende los brazos*) Ahora puedo ver como muchas piedras se convierten en diamantes y esmeraldas...

ESMERALDA.- *(abre los ojos y extiende los brazos)* Sí... y se unen y forman una gran esfera que parece el sol y que crece cada vez que mas piedras se transforman en diamantes y esmeraldas

(el diamante y la esmeralda bajan los brazos. En el fondo del escenario aparece un gran circulo brillante que parece palpitar y que refleja movimientos en él)

GRAN ESFERA DE DIAMANTES Y ESMERALDAS.- Tu, diamante, eres la única oportunidad que tiene la humanidad de contar con alguien como tu. Y tu esmeralda, eres también la única oportunidad que tiene la humanidad de contar con alguien como tu. Ustedes dos son únicos, irrepetibles. No ha habido nadie como ustedes en la historia, ni los habrá

DIAMANTE.- Ahora comprendo porqué de nosotros depende que este mundo sea mejor

ESMERALDA.- Yo no quiero regresar a ser piedra....Tenemos que enfrentar a los monstruos, aunque nos cueste un chingo, y vencerlos...

LUXMAN.- Me da mucho gusto la decisión que acaban de tomar, pero es muy importante que esa decisión la lleven a la práctica. Miren, el mundo está lleno de ideas y muchas de ellas se expresan en bonitas palabras, pero de nada sirven si no se llevan a la acción. ¡Es tan fácil seguir haciendo lo mismo! Quedarse con buenas intenciones no basta: es necesario que al transformar nuestros pensamientos, llevemos esa transformación a todo lo que decimos y a todo lo que hacemos.

DIAMANTE.- ¿Por eso los aliados nos felicitaron cuando en nuestro sueño no nos dejamos atrapar por los monstruos?

LUXMAN.- ¡Exacto! porque desde el momento en que dejaron de hacer lo que siempre hacían y lograron hacer algo diferente, empezó su transformación. Eso es lo que más coraje da a la gran caca. Por eso, sin duda les mandará pruebas mucho más difíciles.

DIAMANTE.- Yo me acuerdo cuando nos hablaste por primera vez del combate que teníamos que enfrentar...

ESMERALDA.- A mi entonces me dió mucho miedo... y creo que todavía me da...

DIAMANTE.- A mi también, pero ahora me siento más fuerte y mas decidido..

ESMERALDA.- Yo también... cómo que nuestros poderes internos se han elevado...Dios no ha ayudado tanto... Gracias, Papá Dios.

LUXMAN.- Asi es...Lo importante es que no pierdan el entusiasmo. Muchos se rinden en el camino porque se han acostumbrado A QUE TODO SEA RAPIDO, FACIL Y AGRADABLE, pero ésto no es rápido ni fácil, por eso deben prepararse con compromiso y disciplina. Los obstáculos que van a enfrentar pueden ser más difíciles de lo que esperaban, además, quizá los resultados no sean fáciles de obtener; pero recuerden: para eso están los ejercicios que los fortalecen interiormente y los aliados para apoyarlos, y sobre todo recuerden, aunque yo me vaya, SIEMPRE ESTARE CON USTEDES.

DIAMANTE.- Presiento que tendremos que enfrentar muchos problemas en nuestra vida

ESMERALDA.- Sí... pero confiamos en tí... nos sentimos seguros por todo lo que nos has dicho...Pero, y si ya te vas..., ¿Cómo es que dices que siempre vas a estar a nuestro lado para ayudarnos...?

(como música de fondo se empieza a escuchar el Canon de Pachelbel)

LUXMAN.-Pronto lo sabrán...Quiero darles un último mensaje, pues ahora ya están preparados para recibirlo. Reflexionen en su existencia...*(habla pausadamente)*. DIOS LOS HA CREADO, LES HA DADO LA VIDA Y LES HA DADO TAMBIEN LA LIBERTAD. RECUERDEN QUE TENDRAN QUE RESPONDER ANTE DIOS, CON RESPONSABILIDAD, DE LO QUE HAGAN CON SU EXISTENCIA. Sólo ustedes pueden responder por su vida y por si mismos, por lo que son y por lo hagan con ella Acepten plenamente QUE LO HAGAN CON SU VIDA DEPENDE DE USTEDES.

Por ser cada uno de ustedes una persona, son seres únicos, irrepetibles en la historia de la Creación, nunca nadie podrá experimentar su vida como cada uno de ustedes. Acepten el hecho de que cada uno de ustedes es único. Conózcense, respétense y responsabilícense cada día más a si mismos para así poder aceptar la individualidad y el valor de todos los demás.

Como personas, tienen muchas limitaciones.Les pueden pasar cosas que no pueden controlar ni comprender. Son debiles, pequeños, frágiles. Acepten con gusto sus limitaciones y aprovechen todos los momentos de su vida, aprovéchenlos con responsabilidad y con creatividad. Vivan el hoy, perdonen el ayer, ya pasó. Sean ustedes mismos siempre.

Ahora, graben en su corazón estas palabras... qué no se les vayan a olvidar. Repítanlas ante sí mismos y recuérdennas siempre:

Soy hijo(a) de Dios

Siempre trato de que haya paz en mi corazón y por eso le echo ganas para que haya congruencia en todo lo que pienso, lo que siento y lo que hago y no sea una persona falsa ni mentirosa ante Tí, Papá Dios, ante mi mismo y ante los demás. No le abro la puerta de mi corazón al odio y al resentimiento. Creo que Tú vives en el corazón de todas las personas y que las faltas y errores de los demás son también mis faltas, porque yo también las puedo cometer, y entonces no juzgo ni critico a nadie. Y trato de perdonar a los demás, como tu me perdonas. Creo que todas las personas somos tus hijos y tú nuestro Papá, nuestro creador. Trato de ver a los demás tal como son, amados por tí, y así trato también de quererlos yo.

Soy hijo(a) de Dios

Me siento una persona, que por ser tu hijo(a), Papá Dios, tengo un valor infinito y así valoro a los demás. En la mañana, cuando despierto, me siento contento(a), me siento alegre al lado de las demás personas, de los animales, de las plantas, porque tengo un nuevo día, y en la tarde me acuerdo de Tí, *tu que sabes mis secretos, pues tus ojos no son vacío y obscuridad de muerte, no se cierran, son agua limpia donde puedo verme*⁷.

Soy hijo(a) de Dios

Papá Dios, cada día trato de quererte más. Tengo muchas limitaciones, me falta tanto....pero quiero ser en mi vida siempre como un(a) estudiante, como ahorita soy y luego, aunque deje la escuela, seguir aprendiendo en todo, no nada más en lo de la escuela. Y así, aunque muchas veces me equivoque, me pueda levantar y sentirme luego mas fuerte.

Soy Hijo(a) de Dios.

Todos los días te busco y te necesito, Papá Dios, y quiero darte hoy gracias, *porque eres bueno, porque es eterna tu misericordia*⁸. Gracias por quererme, por estar siempre junto a mí, aunque luego no me de cuenta, perdóname. Eres como una presencia, llena de amor, que te acercas a mí, muy despacito, sin hacer ruido, y luego ya estas a mi lado, como cobijándome todo(a). *(la música de fondo baja de volumen y desaparece)*

⁷ Himno de las visperas del II viernes. Liturgia de las horas.

⁸ Salmo 117 de la Biblia.

DIAMANTE.- Tus palabras son muy bonitas... no nos podrías dar como un acordeón para que nos acordemos. bueno digo, como un resumen...

LUXMAN.- Si, voy a darles un pergamino. Este pergamino es el código que todo aspirante a diamante supremo y esmeralda suprema tienen que cumplir. Cuando sientan que están a punto de ser derrotados, LÉANLO, y reciban la fuerza para continuar.

(el diamante y la esmeralda reciben su pergamino)

DIAMANTE.-*(desenrolla su pergamino)* Me imagino en estos momentos que en la vida voy a descubrir aliados, combatir monstruos y superar obstáculos..

ESMERALDA.-*(desenrolla su pergamino)* Yo puedo imaginarme a la esmeralda suprema, en quien quiero convertirme...

DIAMANTE.- Vamos a leerlo: Yo diamante supremo...

ESMERALDA.- Yo esmeralda suprema...

DIAMANTE Y ESMERALDA.- Siempre recuerdo el valor que le doy a mi persona. Conozco mis necesidades y deseos, mis habilidades y limitaciones.

DIAMANTE.- Acepto que por ser hijo de Dios, mi valor es infinito, que soy amado por Dios.

ESMERALDA.- Acepto que por ser hija de Dios, mi valor es infinito, que soy amada por Dios.

DIAMANTE Y ESMERALDA.- Tengo derecho a decir NO. Tengo derecho a decir SI, y puedo impedir que los demás decidan por mí. Sólo de mí depende tomar las riendas de mi vida. Ahora sé que tengo derecho a equivocarme, tengo derecho a cambiar de opinión. Disfruto la felicidad sin sentirme culpable. Decido por mi mismo. Ahora puedo quitarme culpas ajenas. Expreso libremente mis sentimientos sin dañar a nadie. Perdono y disfruto responsablemente la vida

LUXMAN.- Bueno, ya me voy, quiero decirles que los quiero mucho...

(Luxman se para, los abraza y se va)

DIAMANTE.- *(emocionado, con un nudo en la garganta)* Tengo miedo de no poder ahora yo sólo...

ESMERALDA.- **(emocionada)** Yo también... ahorita me siento triste porque ya no volveremos a ver a Luxman... tengo ganas de dormirme mucho...

DIAMANTE.- Pues órale... duermete tantito allí en el pasto...

(La esmeralda se para y se recuesta en el pasto.. pronto se queda dormida..)

DIAMANTE.-*(pensando)* Yo tambien me siento triste... sólo que he querido aguantarme delante de la esmeralda.. me cuesta todavía tanto poder expresar mis sentimientos... me siento cansado... creo que yo también me voy a dormir un rato... chance y soñamos algo que nos sirva, como la otra vez nos paso...*(se acuesta en el prado y se duerme)*

(la iluminación baja y el diamante y la esmeralda se levantan y salen. Se borra la escena anterior. La iluminación aumenta y se ve un bosque con la pared de una montaña, con una puerta al fondo)

DIAMANTE.- ¿Donde estamos, güey?

ESMERALDA.- No se, güey. Como que en un bosque, ¿no?

DIAMANTE.- Mira, ahí hay un sendero, y allá en el fondo, cómo una entrada. Vamos a caminarle...*(caminan un poco)*

ESMERALDA.-*(ante la entrada de una como cueva)* ¿Pasamos, güey?

CONOCIMIENTO, AMOR.-*(desde lejos)* ¡Diamante, esmeralda, pasen, pasen...!

(el diamante y la esmeralda pasan con miedo. La iluminación baja y se borra la escena. Aumenta la iluminación y se ve un gran espacio circular, con paredes de roca, iluminado. A la entrada de la cueva se encuentran el conocimiento y el amor. En medio se encuentra Luxman.)

CONOCIMIENTO.- Bienvenidos, acerquense un poco a Luxman y mírenlo..*(se coloca al lado del diamante y la esmeralda).*

(música de fondo: Sueño de amor, de Franz Ligt)

AMOR.- Luxman los ha querido mucho. ¿Recuerdan cuando les habló por vez primera, descubriendo, tras las apariencias, todo lo que valían? Ustedes, con desconfianza, lo rechazaron al principio, pero eso no le importó, e insistió hasta ganar su confianza. Recuerden siempre que ustedes, como un diamante y una esmeralda, tienen un valor muy, muy grande, simplemente por estar vivos, por existir, pero además su valor es infinito porque son hijos de Dios...del Eterno, del Absoluto, y Él, con su infinito amor los quiere y protege, no lo olviden nunca. Ahora díganle a Luxman: queremos ser como tu, queremos seguir tus enseñanzas y tu ejemplo. Queremos recordarte siempre.

(la iluminación a Luxman aumenta)

DIAMANTE.- Si, como alguien que nos dió su cariño, nos dió consejos y nos dió el apoyo cuando mas lo necesitabamos.

ESMERALDA.- Gracias Luxman, queremos recordarte siempre así.

CONOCIMIENTO.- Siempre que lo deseen, podrán en sus vidas recordar a Luxman.

AMOR.- Ya deben regresar al bosque....

(el diamante y la esmeralda caminan hacia la entrada de esa cueva gigantesca, pero al salir tropiezan. La luz baja y borra la escena. La iluminación aumenta y la escenografía es de nuevo el deportivo donde se encontraban durmiendo en un prado)

DIAMANTE.- *(despierta y ve a la esmeralda, como adivinando algo)* ¿No me digas que soñaste lo mismo, güey?

ESMERALDA.- *(despierta también)* Sí, güey, que nos encontrabamos a Luxman en un lugar en un bosque y que de repente el conocimiento y el amor nos hablaban.

DIAMANTE.- Sí, y que nos despediamos de él... ahora entiendo que nos quiso decir Luxman cuando nos dijo que siempre estaria con nosotros...

ESMERALDA.- Si, dentro de nuestro corazón y en nuestros pensamientos...

DIAMANTE.- A pesar de que me siento debil y tengo miedo, tengo mas fuerza y seguridad en mi..

ESMERALDA.- Yo también. Lo último que nos dijo Luxman, que siempre estaría con nosotros, me llena de valor.

DIAMANTE Y ESMERALDA.- ¡Luxman, te queremos mucho!

FIN DE LA OBRA

Preguntas para el debate:

- 1.-Si tú no aceptas el valor de tu existencia, ¿quién se te ocurre que lo hara?
- 2.-¿Por qué es tan importante que el diamante y la esmeralda entiendan la frase "eres la única oportunidad que tiene el mundo de contar con alguien como tú"?
- 3.-¿Por qué es tan importante tranformar positivamente nuestros pensamientos y llevarlos a lo que decimos y hacemos?
- 4.- ¿Como quieres recordar a Luxman?

Anexo 18**TALLER DE LECTURA PARA ALUMNOS DE SECUNDARIA SOBRE LAS RELACIONES HUMANAS EN LA FAMILIA: LA AUTOESTIMA, LAS REGLAS Y LOS PAPELES FAMILIARES.**

El tema del taller será: *La influencia del alcoholismo familiar en la vida familiar, social y escolar del alumno de secundaria*

DURACION: Febrero-Junio 2003.

CONDUCTOR DEL TALLER: Prof. Carlos Compton García Fuentes.

OBJETIVOS:

En este Taller de lectura podrás reflexionar sobre tu propia vida y así:

- Estar mas satisfecho con tu trabajo escolar.
- Llevarte mejor con tus amigos y compañeros de clase.
- Divertirte más a la hora del descanso
- Tener mas confianza y seguridad en tu casa y en la escuela
- Centrarte más en ti mismo y en caso de que te pase, no interesarte por agradar a los demás o a los maestros.
- Tratar de aprender algo por tí mismo.
- Compartir y defender tus propias ideas.
- Sentirte en general con más confianza.

TEMARIO:

1.- Exhibición y debate guiado del video “*Viviendo con padres que beben demasiado*”

2.- Lectura, debate y dramatización de la obra de teatro *Papá, por favor jura*. Versión libre de Carlos Compton a partir de un cuento de Alejandro García Durán:

García Duran de Lara, Alejandro y Ma del Socorro Lozano de Canasi. *Las heroicas aventuras del diamante supremo. Yo Soy*. México: Editorial Pax,2002.

Episodio número 1: *El diamante y la esmeralda que se creían piedras.*

Episodio número 2: *La gran caca y sus monstruos.*

Episodio número 3: *El diamante y la esmeralda supremos y sus aliados.*

Episodio número 4: *Mientras es atacado por la ignorancia, el diamante y la esmeralda descubren al conocimiento.*

Episodio número 5: *El conocimiento explica cómo atacan los monstruos.*

Episodio número 6: *Cuando los monstruos atacan juntos*

Episodio número 7: *El diamante y la esmeralda conocen a su segundo aliado: el amor.*

Episodio número 8: *El conocimiento y el amor muestran sus armas.*

Episodio número 9: *El primer combate.*

Episodio número 10: *El diamante y la esmeralda empiezan a descubrir la verdad.*

Episodio número 11: *El diamante y la esmeralda descubren la verdad.*

Episodio número 12: *El diamante y la esmeralda deciden su camino.*

Notas:

Al mismo tiempo de las sesiones del taller, los alumnos leerán una versión adaptada de fragmentos del libro:

Leite, Evelyn y Pamela Espeland. *Diferente como yo. Libro para adolescentes que se preocupan por el uso de alcohol o drogas de sus padres*. México: Panorama Editorial,2002.

Posteriormente, en el caso de las mujeres, leerán el libro:

Rivera Corrales, Rosario. *Mi padre soy yo misma. Cómo traslada una mujer la imagen del padre, presente o ausente, a su pareja*. México: Diana,2002.

Los alumnos deberán entregar un reporte de lectura y sus comentarios personales por cada fragmento entregado.

Al final del Taller los alumnos contestarán un cuestionario de evaluación final donde describan en que les ayudó el taller en su vida familiar, en la escuela, con sus amigos, y consigo mismos.

Bibliografía:

Black, Claudia: *Eso no me sucederá. Hijos adultos de alcohólicos*. México: Arbol Editorial,2002.

Viviendo con padres que beben demasiado, video doblado al español,cuyo título original en inglés es:

Living with parents who drink too much/ Presented by Kay Lenz.-- California: AIMS Media.--

Catalog Number 8200.

ISBN: 0-8068-8200-X

1 videocassette(VHS): 18 minutes

Leite, Evelyn y Pamela Espeland. *Diferente como yo.Libro para adolescentes que se preocupan por el uso de alcohol o drogas de sus padres*. México: Panorama Editorial,2002.

Rivera Corrales, Rosario. *Mi padre soy yo misma. Cómo traslada una mujer la imagen del padre, presente o ausente, a su pareja*. México: Diana,2002.

Anexo 19:**TALLER DE LECTURA PARA ALUMNOS DE SECUNDARIA SOBRE LAS RELACIONES HUMANAS EN LA FAMILIA: LA AUTOESTIMA, LAS REGLAS Y LOS PAPELES FAMILIARES.**

Tema del taller: La influencia del alcoholismo familiar en la vida familiar, social y escolar del alumno de secundaria

CRITERIOS PARA ELABORAR EL RESUMEN DE LECTURA:

1.- Guíate por las siguientes preguntas:

- ¿Qué me gustó más de la lectura y porqué?
- ¿Qué me disgustó más de la lectura y porqué?
- ¿Qué me impactó más de la lectura?
- ¿Qué recuerdo más de la lectura?
- ¿Qué opino de la lectura?
- ¿Considero que estas cosas pasan en la vida real?
- ¿Alguna vez me ha pasado algo SIMILAR? ¿Cuándo? ¿En que circunstancias?¿Cómo me sentí? ¿Qué pensé? ¿Qué hice? ¿Cómo me siento ahora al recordarlo?

2.- Trata de dar un ejemplo de algo que tu hayas vivido o visto en tu casa, que se relacione a lo que dice la lectura.

3.- Si puedes, dibuja una escena de tu familia que se relacione con lo que leíste de la lectura.

4.- ¿Recomendarías esta lectura a un amigo (amiga)? ¿Porqué?

5.- ¿Qué te dejó de bueno la lectura?

LAS ANTERIORES PREGUNTAS SON SÓLO UNA GUÍA, NO ES NECESARIO QUE LAS RESPONDAS TODAS. TRATA DE SER ESPONTÁNEO Y ESCRIBIR LO QUE SIENTAS. RECUERDA QUE ESCRIBIR ES COMO HABLAR CON UNO MISMO.

Prof. Carlos Compton García Fuentes.

Anexo 20:

CICLO DE LA VIOLENCIA MASCULINA EN EL HOGAR.

Fuente:

Ramírez Hernández, Felipe Antonio. *Violencia masculina en el hogar*. México: Pax, 2000

Irene Mejía, Rocio; María Guadalupe Huacuz Elias y Francisco E. Cervantes Islas. *Así somos, así cambiamos. Guía didáctica para talleres sobre masculinidad y violencia intrafamiliar en áreas rurales e indígenas*. México: Fundación Mexicana para la Planeación Familiar, 1998.

Anexo 21: Transcripción de entrevistas grupales**ENTREVISTAS GRUPALES DE EVALUACION**

Claves:

C.- Conductor

G.- Grupo

ENTREVISTA GRUPAL AL 2ºA

Fecha: 10 de junio de 2003

Número de integrantes: 11

Características del grupo: Tuvo fortalezas y debilidades: Carolina y Marcela se mostraron muy participativas y animaban a sus compañeros a participar en la dramatización. Rogelio, Gustavo y Edgar se mostraron como los payasitos, especialmente Rogelio. Hubo poca cohesión y la comunicación interna fue casi nula. Karla, Anahi, Erika y Blanca si tienen un padre alcoholco, pero se vieron bloqueadas a abrirse probablemente por sus compañeros payasitos. No manifestaron deseos de continuar el taller, aunque luego, en forma personal, Erika y Karla me dijeron "luego hablamos con usted" Algunas tomaron la grabadora para entrevistar a sus compañeros.

C.- ¿Que les.. que les pareció el taller?

G.-Chido.

G.-para aprender, no... sobre la vida...

C.- ¿Qué más, Carolina?

CAROLINA.- Pues si, que tambien nos ayudó a cambiar así... en nuestras casas... por ejemplo, si...No, pus que nos ayudaron a cambiar mucho con nuestros compañeros de la escuela, con los maestros el respeto... y en la casa... si... bueno, a mi bueno me ayudó a cambiar...

C.- ¿A quién le pasó lo mismo, también?

CAROLINA.- No se apenen...

C.- ¿A quien le paso lo mismo que a Carolina?

ROGELIO.- Pero, ¿de que, o que?

C.- Haber, agárrale...

ROGELIO.- Ay maistro... cómo que lo voy a agarrar...

G.-(risas)

C.- Acércatelo a la boca...

ROGELIO.- Es que me da pena...

G.-(risas)

ROGELIO.- Cállate... sssh... Me sirvió mucho a mí, porque mi tío tomaba y le empecé a prestar los... esos que usted nos dio, y pues ya los leyó... creo que también nos dió, este, uno donde el esposo llegaba borracho... y ese también lo vió y ya se puso a pensar y ahorita está encerrado en uno de alcoholicos anónimos..

C.- El se metió solito...¿En donde?

ROGELIO.- En Xaltocan, allí...

G.- Bravo...(aplausos)

C.- Bravo, muy bien, muy bien. Ustedes,¿Alguien quiere decir algo?

-¿De que?

C.- Pues de cómo se sintieron, ¿en que les benefició?

C.- A ver, agárrele...

MARCELA.-(risas)¿Qué pasó maestro?

C.- La grabadora....

CAROLINA.- Toma la grabadora...

MARCELA.- Nos ayudó a... este... valorarnos a nosotros mismos, y saber que no estamos solos y que contamos con alguien...

G.-¿cuando hiciste el amor?.¿la gran caca?

MARCELA.- Que... de que si nosotros pudíamos aprender..., ps podíamos enseñarle lo que nosotros aprendimos a los demas... y ya...

G.- Bravo(aplausos)

C.- Bravo, bravo, muy bien...

ROGELIO.- Agárramelo...

C.- A ver tu... tú...¿te gustó actuar'.. tú no quieres, ¿verdad?

-Si...

-Abranse...

C.- ¿No quieren decir nada...?

VALERIA.- Si, porque por ejemplo, con mis compañeros, este... ya no les digo tantas groserias, y con mi familia, ya no era tan... obedecía más a mi mama... y gracias a este taller, pues ya, otra vez le hable a mi amiga...me ayudo mucho..

G.- Bravo....

C.- ¿Que les gustó más del cuento?

GUSTAVO.- ¿Cual cuento?

C.- Pues del cuento que hicimos... de la obra de teatro...

CAROLINA.- Eh... que al último, el diamante y la esmeralda ya no se sentían rechazados por... si por la gente, porque, ps este Luxman, ps les platico que no se dejen llevar por los chismes de los demás, sino por lo que ellos son...

C.- Aja...

CAROLINA.-Bueno, eso me gustó a mí...

GUSTAVO.- Y que ya no eran piedras, y que ya eran diamantes

CAROLINA.- Ya no se sentían piedras

ANAHI.- Y que supieron encontrar su camino y supieron rectificar su camino e irse por lado bueno... no por el lado malo.. y eran diamantes supremos...

C.- ¿Se dieron cuenta que era ser piedra...? Estar insensible... si... y ahora creo que ustedes ya sienten más... ya se defienden más..

G.- Si...

CAROLINA.- Y ahora echamos ya mas relajó con los maestros... como el maestro Carlos...

C.- A ver, tú...

CAROLINA.- A ver, ya Yaniria.. ¿entons para que estás aquí, nada más a perder el tiempo...?

C.- ¿En que te sirvió el taller? Cuentanos... ¿como te sentiste? ¿No quieres...? No...

YANIRIA.- Ahorita... ahorita...

C.- Andale, di algo... es muy importante...¿Porqué te metiste al taller, en que te beneficio? Te acuerdas cuando me decias: andele , dejeme entrar a su taller,¿ en que te beneficio?

YANIRIA.-Mm, en entrar a escuchar las platicas del alcoholismo, que son muy importantes...

C.- ¿Y a tí... en que te beneficio?

YANIRIA.- Ps.. en nada...

C.- No te sirvió de nada...

C.- Dime tu experiencia aqui en el Taller...¿cómo te sentiste? ¿que aprendiste? ¿se lo recomendarías a otro chavo?

GUSTAVO.- Si...Que.. ps... que no tomara porque es malo.... toma y se...

C.- Se aloca...

GUSTAVO.- Se aloca... como una cierta persona

C.- Nada más...

GUSTAVO.- Y ... ps.. su hijo..

C.- ¿Y porque crees que lo haga?

GUSTAVO.- Pues porque toma...

C.-Bueno, claro, pero ¿porque toma? ¿Porque crees que tome?

GUSTAVO.- Porque no lo controla bien

C.- Pero,¿porque crees que no lo pueda controlar bien?

CAROLINA.- Por algo, no.. por alguna.. bueno algun problema...

C.- ¿Crees que el pueda... crees que el pueda expresar lo que siente y confiar en los demás sin necesidad de tomar...?

GUSTAVO.- Si...

C.- Si....

GUSTAVO.- Si, pero, no quiere...

C.- No quiere, verda... necesita recurrir al alcohol. Si, o sea, si lo puede hacer, pero no lo hace... bueno...¿Tú? ¿Cómo has cambiado?

VALERIA.- Pues ya lo obedezco...

C.- ¿Lo comprendes mejor?

VALERIA.- Aja...

C.- Bueno, cada quien sacó algo distinto.... bueno, tu ya nos dijiste algo... tú, siquiera di Adios, no...

-(risas) al último...

-C.- ¿Al último? pero, conste, eh... a ver... ya les cayó la grabadora... oh... tienen que hablar...A ver, dinos algo...

- Yo le digo algo...

C.- Tu nos dices algo?

BLANCA.- Pues a mi me sirvió de mucho, porque pues así ya pudo, asi.. controlar su forma de beber de a veces de mi papá.

C.- ¿Leyó los episodios...?

BLANCA.- Si...

C.- ¿Y que te decía?

BLANCA.- No pues que va a hacer todo, para... evitar de tomar...que iba a cambiar

MARCELA.- Yo no se para que meten gente huevona aquí...nada más están ahí sentadotes... aplastadotes..(Gustavo, Rogelio y Edgar están jugando atrás).

C.- Llévale la hojita que hoy te dí...seria una buena opción... porque si lo dejas a la voluntad, verdad..

BLANCA.- Pues, si...

C.- A la voluntad o a que jure...la gente no sabe no...

BLANCA.- Si...

C.- ¿Y cómo te sentiste...?

BLANCA.- Ah... pues mejor que antes...

C.- ¿Cómo te sientes en tu casa?

BLANCA.-Ya, llevó una relación mas... mejor...

C.-¿Sientes que confias más en la gente...? ¿Un poquito?

BLANCA.- Un poco...

C.- Un poco...no¿Crees que aprendiste a conocerte más?

BLANCA.- Si... a valorarme...

C.- A valorarte...

BLANCA.- A saber perdonar y tener mis sentimientos...

C.- Sobre todo, defender tus sentimientos...

BLANCA.- Si...

VALERIA.-Anahi quiere hablar...

C.- ¿Quién? Ah, ¿tu quieres hablar? Ten toda tuya...

MARCELA.- Yo la entrevisto.. Anahi...¿que aprendiste del taller?

ANAHI.- No pues, a valorarme a mi misma..

MARCELA.- ¿Cómo valorate a ti misma? Explicanos, por favor..

ANAHI.- No pues es que... me sirvió para irme por el camino correcto y estar mejor con mi familia para ya obedecer a mi mamá, a mis hermanos, y si yo llegó a ver asi.. a un familiar, este... o a una persona alcoholica, pues tratar de ayudarla... como este taller me ha ayudado a mi...

MARCELA.-¿ Haces los ejercicios que venian en los episodios...?

ANAHI.- A veces si...cuando el..

MARCELA.- A ver, si... dinos...

ANAHI.- Cuando este... cuando si me siento triste o alguien me dice algo... pues entons empiezo a repetir lo que me dicen...

MARCELA.- ¿Y te ha servido el casco protector de la verdad?

ANAHI.- Si... porque así ya no me perjudico yo...

MARCELA.- Gracias Anahi..

GUSTAVO.- ¿Que te sirvió el taller?

KARLA.-Me sirvió mucho, porque en mi fam.... en mi casa... había muchos problemas...y las hojitas que el maestro, que el maestro nos estuvo dando... se las enseñe a mi mamá y usted... o sea.. fué funcionando...

GUSTAVO.- ¿En que forma?

KARLA.-¿En que forma? pues....

EDGAR.- (con tono teatral) ¿Elevaste tu autoestima...?

C.- No seas payaso...

EDGAR.-(risa) ¿Qué....?

G.-Yo maestro... yo...

C.-A ver, ahora si, ¿Qué mas quieres decir?

KARLA.- Pues nada más eso...o sea... con los papeles que nos dió... fue mejorando los problemas en mi casa.. o sea ya me llevó bien con mis papas, con mis hermanos, con todos...

C.-¿Se los diste a leer...?

KARLA.- Si... y si les gustó mucho...

C.-Si, los ejercicios...

KARLA.- Si, antes mi papá, este, tomaba.... y ahora este...antes le, le, nos decia de cosas, antes llegaba bien noche, media noche,le gustaba tomar mucho, y ahora ya...

C.-Se ha hecho mas consciente...

KARLA.- Si... y especialmente con las hojas ,ya... fué mejorando.. ya nos quiere mas...

C.-Hay mas comunicación en tu casa..

KARLA.- Si, hay mas cariño...

C.- Si, que eso era muy importante...

KARLA.- Si...

C.-¿Ya te valora más a tí?

KARLA.- Si... a todos... ya... ya nos atiende por igual...entons ya...

C.- Si en algún momento recae, ahora, ahora en la noche, o bueno, ahora en la tarde cuando llegues, vas y le entregas este volantito, no..

KARLA.- Si...

C.- Andale...tu me quieres decir muchas cosas... Si... Si... se te están saliendo de la boca...ándale, dime algo...¿qué te gustó, en que te sirvió el taller...?

ERIKA.- O sea.. ya le hago mas caso a mi mamá.... este... y a veces mi papá también llegaba tomado... bueno... una que otra vez por ahi, no... y luego pues también como llegaba... y nos decia de cosas... y mi mamá se enojaba... y luego como todavía se queria salir a la calle... y pues ya.. mi mama, si, le decia que se metiera y no queria... y nos empezaba a decir de cosas... luego ya después, este, y ya luego le enseñado las hojas y pues ya, luego se pone a pensar y luego hasta el solito se... o sea hasta se pega por sus tonterias que hace, porque dice no, es que... y luego como mi mamá esta embarazada... entons ahorita... luego asi se fué a tomar, este, dijo que, ya no iba a hacer eso, mas que ahorita que mi mamá está embarazada y luego, que tal si se tiene que ir al hospital y mi papá no está, y todo, y pues ya... o sea mi mamá también leyó esas hojas, y ya dijo que estaba bien, y ya...

GUSTAVO.-A mi casi nada, porque ni mi papá ni mi mamá toman...

C.- ¿Qué familiar tuyo tienes que tome?

GUSTAVO.- mmm.... mis demas tíos...pero luego... unos que otros se alocan...

C.- ¿Y has podido comprender mejor por qué las personas toman...?

GUSTAVO.- Si...

C.- ¿Tu , nunca te preocupaste por la manera de ser de tus tíos?

GUSTAVO.- No...

C.-Cómo que te valía, verdad...

GUSTAVO.- Si... cuándo no tenía estas pláticas, si...

C.- ¿Qué más quieres decir?

ROGELIO.- Ah, ps, que el taller me sirvió mucho, no...porque se trato de la drogadicción, también, no..no, del alcoholismo....

ENTREVISTA GRUPAL AL 2ºB

*Fecha:*12 de junio de 2003

Número de participantes:21

Características del grupo: Grupo muy relajiento. Fué el más numeroso. La mayoría de los participantes en la obra de teatro salieron de este grupo. Algunos, invitaron a otros de sus compañeros “con problemas” a unirse y tuvo cinco ingresos posteriores en el episodio siete del Taller, aunque sólo uno con problemas de alcoholismo familiar. Pero a pesar de eso, tuvo una comunicación interna casi nula. Guadalupe, Ana Isabel y Gabriela, escribieron muchas cosas íntimas en sus hojas de opiniones, pero no dijeron nunca nada delante de todos. Hubo varios chistosos: Cristian e Ivan. Y muchos que trataron de pasar desapercibidos. Es de notar que de 21 participantes, sólo 6 quisieron hablar y de éstos, tres sólo tenían las últimas tres sesiones en el Taller.

C.- Bueno... se acercan el microfono, no... para que me digan su opinión... A ver... ¿quien me quiere decir... quien quiere empezar?

JORGE IVAN.- Yo me sentí bien en el taller...sobre todo por los consejos que nos daba, y este... nos daba los consejos para saber cómo tratar a un alcoholico, o cómo llevarnos bien con nuestro familiar..

SERGIO.- Ah... yo quiero decir que.... agradezco al maestro Compton por darnos esta oportunidad de saber más acerca del alcoholismo y... que... nos hizo darnos cuenta de cosas que no sabíamos, por ejemplo, no sentirnos culpables de cosas que nosotros en realidad no hicimos y... por eso... me siento muy diferente y muy contento por... todo esto que nos ha enseñado... pues solamente le quiero decir que gracias y pues haber si algun día nos volveremos a ver otra vez...

(aplausos... ¡arriba el cruz azul!)

C.- A ver, ¿quien más?

G.-Pierrot... Osama.... Julian, Julián...

ANA ISABEL.- No, pues... yo le voy a dar gracias al maestro Compton porque nos enseñó que todos teníamos un valor, que a lo mejor estamos muy mugrosos pero que aún así valíamos y... nos ayudó, no sé... a comprender a nuestros padres... que eran alcoholicos, que por qué lo eran...por qué eran violentos... y ps nos ayudó que.. si nosotros cooperamos, bueno, si les obedecemos..(risas). a lo mejor puede cambiar esa violencia, no...y ya no puede seguir siendo igual... le quiero decir que gracias por todo lo que nos ha enseñado...

G-Arriba los pumas...

C.- ¿Cómo te sentiste... cuando te enchilaste...'

CRISTIAN.- ¿Que cómo me sentí? Me sentí, este... mal... porque, este... me sentí mal porque no, o sea... no sacó a Bianca...¿cómo me sacó a mí...? eso es lo que me hizo reaccionar a mí... a todo lo que pasó en ese episodio...

JOSE GUADALUPE.- ¿Ya está grabando? ¿seguro, güero...? bueno, güero...quiero agradecer al maestro Compton, a la maestra de computación, por darnos chance en este espacio...¿verdad?, sí... a todos los maestros que nos dejaron salir... al maestro... al guero por... ¡un aplauso para el güero!

G.-Bravo...(aplausos)

JOSE GUADALUPE.- Maestro, gracias...corte... otro aplauso por favor...

G.-Bravo... (aplausos)

GILBERTO.- Ya esta grabando... ya... Yo le quisiera agradecer por... ayudarnos en.. este taller, nos ayuda a comprendernos nosotros mismos en nuestros problemas... y que ya no sigan tomando cerveza, porque.. mas grande, yo¿ que voy a tomar?

JORGE IVAN.- Bueno, pues que... quiero darle gracias al maestro, todos mis compañeros, mas a los que... con los que casi no me juntaba... que ahora ya me llevó mas, como este Osama, también esta... la china, y Catalina y... que más...nada más...

GILBERTO.- Yo pienso que con el maestro Compton nos enseñó... cómo la historia que nos contó, nos enseñó a... que es una persona de esas que... bueno lo tome yo como una persoan de esas que ayudan a las demas personas, y muchisimas gracias, maestro...

C.- A ver, ahora tú..

EDUARDO.- Gracias maestro, por ayudarnos a... comprender las lecturas y este...ayudarnos... en los problemas en la casa, los estudios y... gracias maestro...

JOSE GUADALUPE.- ¡Qué pedigree...! ¿En qu'iba? Al güero por... ¿Le pagan por venir verdad?

C.-No...

JOSE GUADALUPE.- No... entons' ya... le dan permiso por venir al maestro aquí...a ayudarnos ¿verdad? ¿si o no?

G.- Si..

JOSE GUADALUPE.-Gracias maestro güero, eh... ya me voy..

(risas)

ENTREVISTA GRUPAL AL 2º C

Fecha: 10 de junio de 2003

Número de integrantes: 9

Características del grupo: Este grupo tuvo un proceso de membresía irregular: tuvo tres bajas al principio y tres ingresos posteriores a la mitad, lo que no permitió una

adecuada cohesión y comunicación interna. Los ingresos posteriores, aunque tenían problemas en su casa, no tenían el de alcoholismo. Yazmin se esforzó por reclutar nuevos miembros...

C.- A ver, ¿que les pareció el taller? A ver, tú quieres hablar...

YAZMIN.- No, yo no quiero...

C.- Nadie va a decir su opinión... ¿Les gustó actuar?

G.- Si... (tono bajo)

C.- Este, ¿le recomendarían este taller a alguien?

G.- Si... (tono bajo, risas)

C.- ¿Que les gustó más del taller?

JOSE ANTONIO.- Cuando nos enseñan a usar las armas, cuando, este, se presentan los aliados...

C.- Aja...

JOSE ANTONIO.- Y ya, nada más...

C.- Alguien más... ¿Cuándo conocen al amor?

YAZMIN.- Cuando conocen al amor.. porque dijeron ¿quién va a ser el amor?... y yo levante la mano corriendo...(risas)

C.- ¿Les sirvió el taller?

G.- Si...(un poco más alto)

C.- ¿Como en que?

YAZMIN.- En poder defendernos nosotros solos...

C.- ¿Alguien más?

-Es que me da pena...

C.- Les da pena...

ESTEPHANY.- Ah, pues, que, este... aprendí que... soy muy importante y que nos tenemos que valorar mucho porque... en algún problema que tengamos... pues ya tenemos así como.. los escudos del amor.. y... ¿de qué...? del conocimiento.. y pues ya no nos vamos a dejar engañar por...lo que pase o las situaciones que veamos...porque ya vamos a estar, este... ya vamos a tener el conocimiento y el amor para comprender a los demás y ver que ellos están mal y pues... que no nos tenemos que dejar llevar por ellos, no..

C.- A ver, ¿alguién se sintió también así? ¿Tu...? Tu, no quieres...

DAVID.- Aprendí que... se puede practicar en la vida...mmm... y pude ayudar a mi tio...mmm. y ya casi no toma...

C.- ¿Tú, José Antonio?

JOSE ANTONIO.- Yo aprendí... saber tratar a las personas que toman... a valorarme por lo que soy...saber, este, escuchar a los demás... sin ofenderlos, eh... también, este... cómo tratar a las personas que toman... comprenderlas.... y ps... soportalas....a los que toman, y los que no toman se aburren de ellos... se hartan y se pelean...

C.- ¿Algo más que me quieran decir...? ¿Tu Maru...?

(risas de maru)

YAZMIN.- Ya dile, usted me cae gordo.. y punto...

MARU.- No, no sé...

ENTREVISTA GRUPAL AL 2ºD

Fecha: 10 de junio de 2003

*Número de participantes:*11

Características del grupo: Grupo muy emotivo. Alta cohesión y comunicación interna. Según sus palabras, llegó a convertirse en “una familia”. Consideraron al conductor como “un amigo”. El motor principal fueron tres amigas muy abiertas que desde la sesión introductoria se abrieron y expusieron sus problemas familiares antes los demás: Nayeli, Alin y Gabriela, y que hablaron de un problema común: el alcoholismo del hermano. Esto influyó en las demás, más calladas: Maydelin, Nancy y Analleli. Hubo un ingreso posterior: Elizabeth, que aunque no tenía problemas de alcoholismo familiar, era amiga de Nancy y Analleli. De los tres hombres, sólo uno estaba regularmente en las sesiones: Carlos. Los otros, Marco Antonio y Miguel Angel, faltaron mucho y su asistencia fue muy irregular. Fue pues, un grupo de mujeres muy participativas. Cada quien tomaba la grabadora para hablar y se presionaban unas a otras para hacerlo.

C.- A ver, ¿quien quiere empezar?

ALIN.- Bueno, a mi me gustó que el maestro nos escuchara...y que(risas)... y que pues si, no, que nos supiera comprender... y que también, que entre todas nosotras, bueno nosotros y nosotras, que nos tuvieramos confianza, que cada quien, este abriera un espacio, y también, que.. nos comprendieramos entre nosotras, y... que otra cosa (risas)...

NAYELI.- Ya... Ya.. ya... Bueno, lo que a mi mas me pareció fue que...pues... que si me gustó la confianza, como dijo Alin, que nos teníamos, o sea que...bueno ya de por si yo soy muy abierta, pero me... ahora si como quien dice, me abrí más...mas, así a fondo, o sea yo tuve la confianza de confiarles mis cosas... de, de que ustedes se enteran por lo que yo he pasado o por lo que me duele o por todo eso, y fue... me pareció muy bien, y lo que aprendí de eso fue que.. pues ser yo misma, porque.. varias veces yo ocultaba lo que sentía y.. o mi dolor me lo guardaba y no, no lo sacaba.. y ahora aprendí a, aprendi a... ¿cómo se llama? a demostrar... que es lo que tengo y... en el momento preciso y con la persona indicada... no. pues, ya... ya gracias al maestro...(risas)

MAYDELIN.- Bueno... ya... ay es que me da pena. Bueno, que... aprendi a...ser compartida, porque para mi esto fue cómo... ser una familia, no... porque nos comunicabamos lo que nos pasaba, este... y aparte de que el maestro era...super

ALIN.- Es..

MAYDELIN.- Chido.. mas bien es...cállate (risas), este...

GRUPO.- Dejen que piense...

MAYDELIN.- Orale, este... y ya...

ANALLELI.- Pues a mi me gustó que... usted aunque... yo no le conte nada y mis compañeras si...

GRUPO.- Nos escuchaba... Ya... Lozano...

GABRIELA.- Pues a mi lo que me gustó que cada que teníamos un problema, íbamos con el maestro, para que...

GRUPO.- Nos daba consejos..

GABRIELA.- Nos daba consejos, nos ayudaba y... siempre, siempre estaba con nosotros, siempre, siempre este, quería darnos, bueno, apoyo para que nosotras saliéramos adelante...

GRUPO.- Andale...

DIANA KARINA.- Me da pena...

GLADYS.- ¿Qué digo...?

GRUPO.- Ay, ya Gladys, está grabando...

GLADYS.- Bueno, a mi me gustó, que usted, cuando teníamos un problema nos podía escuchar y nos daba sus consejos que usted pensaba y nos pudo sacar de muchos caminos que nosotros no podíamos salir...

MAYDELIN.- Muchas gracias, maestro...

GRUPO.- Pero habla más fuerte...

DIANA .- Le doy gracias al maestro, porque me escucho.... este, porque me ayudó a salir en gran parte del problema que tengo en mi casa...

(Después, yo me fuí a otro salón, porqué me pidieron que les dedicara la foto grupal que le regalé a cada quien. Al regresar habían grabado lo siguiente:)

NAYELI.- Para el maestro...

CORO.- Donde este hoy y siempre, yo te quiero conmigo, no me dejes ir sólo, necesito de ti. Tu me sabes bien cuidar... tu me sabes bien guiar... todo lo haces muy bien tu...muy buena es tu virtud, cómo te puedo pagar todo lo que haces por mí, todo lo feliz que soy, todo es tu inmenso amor, solamente con mi vida, pues de mi vida, te la doy, pero no me dejes nunca, nunca, nunca... te lo pido por favor...

CORO.- Larala, lala, lala, laralala... Tu eres mi hermano del alma, realmente el amigo, que en todo camino y jornada estas siempre conmigo, aunque eres un hombre, aún tienes alma de niño, aquel que me dá su amistad, su respeto y

cariño. Recuerdo que juntos pasamos muy duros momentos y tu no cambiaste por fuertes que fueran los vientos. Es tu corazón una casa de puertas abiertas, aquel que me da su amistad, su respeto y cariño. Tu eres mas cierto...

MAYDELIN.- Maestro, pues la verdad... lo queremos un buen y no, la verdad, no quisiera que se separara de nosotros. Para mi. o sea, me hace mucha falta, para mi, para con mi familia, porque la verdad, o sea, todo el tiempo que estuvimos con usted, me la pase superbien, como nunca otros... otras veces la había yo pasado, y creo que... se merece nuestro.. mi respeto. Soy Mai.

ALIN.- Bueno, pues... yo, sólo le quiero decir que usted es una de esas personas que sabe cómo apoyar a la gente, como guiarlas y... lo hace muy bien porque tampoco hace sentir mal a la gente y... es una persona que... es muy fácil de apreciar, es muy fácil de querer...(risa), y pues la verdad, muchas gracias porque aparte de amistad, usted mismo nos tuvo confianza en algunas cosas que nos contaba luego de su vida personal, y este... también nosotras, bueno, nos abrimos, no como con un psicólogo, o sea, sino como, como con un amigo, al que le podríamos hablar hasta... expresiones tal vez con groserias, pero era de la manera en que nos sentíamos y la manera en que...no con cualquier persona se puede hablar de esta forma. Alin.

NAYELI.- Yo soy Nayeli. Yo lo único que le quiero agradecer es que usted nos haya brindado el apoyo que, que nos dió, mas que nada. No no los dió como, como un padre, ni como psicólogo, ni como maestro, nos lo dió como un amigo. Nosotros lo llegamos a... tomar de esa forma. Espero que usted también haya, haya tomados como unos amigos o como algo así por el estilo. A usted le debo demasiado... gracias a usted salí adelante y...no me deje guiar por los problemas... ni por nada así.. siempre tuve la frente en alto como usted me lo ha dicho... salir adelante... superarme y no quedarme estancada... nada más por eso, usted me ayudó demasiado.

GABRIELA.- Bueno, yo sólo le quiero agradecer que, este... toda su confianza que nos tuvo, todo el cariño que nos demostró, y pues todo, todo lo que... que fué... pues nuestro amigo, fué muy bueno, muy chido, y pues le quiero agradecer todo. Soy Gaby..

MAYDELIN.- ...le agradece su apoyo, su cariño y su comprensión...

GABRIELA.- Lo queremos mucho...

MAYDELIN.- Gracias...

(El 20 de junio llevé a cabo una segunda entrevista grupal con el 2ºD, porque ya no alcanzaba a entrevistarlos en persona, y porque faltaban Nancy, Analleli, Lizbeth y Carlos, en la 1a. entrevista del día 10 de junio)

MAYDELIN.- La verdad, si me sirvió, este taller, la verdad... ay no maestro... otra vez, ¿se puede? Quiero agradecerle al maestro, porque me, me ayudó mucho este taller... tanto para mí, como a... a mis familiares, porque...yo si lo he aplicado, o yo si lo he practicado con ellos, digo a lo mejor a veces no me sale bien, pero lo intento, y eso, creo que es lo mejor, no... y además (risas) maestro... me la he pasado muy bien con el maestro, y este, queria decirle que, que lo estimamos un buen y ya...

CONDUCTOR.- Sigues tu..

NAYELI.- Jajaja.. es que el maestro me dice: sigues tú.. Bueno, bueno, yo pienso que... el taller me ayudó realmente bastante a, no pensar que, que no pensar que mis familiares, en este caso mi hermano, toma por culpa mía, por culpa de la mi mamá o por culpa de los problemas de la casa, simplemente que él... yo digo que lo hace por... por gusto mas que nada... porque no hay pretexto justo o pretexto que valga, en este caso de que yo vaya a tomar o de esto.. y ahí, como dicen: nadie le pone una pistola en la cabeza para que tome, no es que alguien lo obligue, sino que el realmente quiere... y lo que ayudó bastante es... a comprender a mi hermano es este caso, a mi familia se podría decir y me ayudó a saber que tengo realmente compañeros muy valiosos, muy compartidos, muy buena onda, a comparación de que... existen otros que... que te dan una cara y te dan otra... y así, no, no se vale. Aquí conocí... realmente como es que son ellos y pues si me, me... yo... en lo particular pienso que el taller me ayudó bastante y pues gracias al maestro que fué realmente muy buena onda con nosotros, porque no cualquier persona puede hacer esto con nosotros. Así... nosotros lo ayudamos a él con su... su trabajo.. o no me acuerdo con que... y él nos ayuda bastante, así con lo que abarca toda la palabra, nos ayudó bastante a... a superarnos... y no quedarnos ahí debido a los problemas y pues... le agradezco mucho...

NANCY.- Bueno, quisiera decirle al maestro que este taller me ayudó mucho a cómo llevarme con mi mamá, o sea que no toma mucho, pero si toma... no mucho pero si demasiado.. o sea no demasiado, pero si mucho (risas) Este, y que me sirvió para llevarme bien con mi mamá... con mis hermanas.. con mis hermanas no me llevaba bien, y ya a partir de este taller... no se si fué por el mismo taller, o no sé... que me empecé a llevar bien con mis hermanas y... que mas... y también lo que nos dijo en el cuento. de la esmeralda y el diamante, este... que era parte, casi, como si supiera mi vida... y... que mas... y ya, nada más...

NAYELI.- Recuerdo que me preguntaba ¿Por qué te identificaste con las lecturas? Es que le dije.. porque sentía que estuvieran hechas para mí, que... no se... sentía que.. yo le había contado a usted mi vida y que después usted me la escribía

NANCY.- Como en un cuento de hadas...

NAYELI.- Ay, no, no... de hadas, porque si era muy cruel... si me identificaba mucho con sus lecturas..

MAYDELIN.- Nos...

NAYELI.- Nos identificábamos...

NANCY.- Parecia que usted nos decia nuestra vida...

NAYELI.- Nos leía la mente...

NANCY.-. O algo así..

NAYELI.- Usted veía.. usted era Luxman, que...(risas)

MAYDELIN.- La verdad, si...Nosotros lo.. yo lo considero así... como Luxman...una buena persona... digo, a lo mejor no lo conocimos en un parque, pero en la escuela..

NAYELI.- En la escuela... si en la escuela...

MAYDELIN.- Sabe dar clase...

NAYELI.- Mas que maestro... es un amigo...

NANCY.- Entre nosotras... entre todas nosotras tiene unas buenas amigas... y nosotros sabemos que usted es nuestro..., nuestro amigo...

MAYDELIN.- O sea que puede contar con nosotros

NAYELI.- En todo... en todo. lo que quiera...No economicamente porque somos unas niñas y todavía no trabajamos, pero moralmente ahí estaremos siempre... busquenos y ahí estaremos...

NANCY.- En el 2ºD”...

MAYDELIN.-Ademas, que buena onda que nos va a sacar para el proximo año...

NAYELI.- Si...

MAYDELIN.- Asi convivimos más...

(luego sigue un bloque en que el conductor habla de sus experiencias personales con el grupo: sus sentimientos, sus cambios personales durante el taller, su vida personal, como un amigo)

NANCY.- Diana no ha hablado nada...

MAYDELIN.- Diana, di algo...

CARLOS.- ¿Cómo que decimos aquí...?

CONDUCTOR.- Lo que quieras...Si te gustó el taller...

NANCY.- Ahora tu dí tu discurso...

CARLOS.- Me gustó el taller, como se llama...pero no se cómo controlar a mi familia... este a... mis papas.. a mi tío, a mis primos. Juego mucho con mis primos... pero... a veces... cómo que nos enojamos, este, pero no se... si me gustó el taller..

NANCY.- O sea, te sientes incómodo con tu familia?

CARLOS.- Un poco, este, pero, como... con ustedes, este... no se tal vez me llevó bien. Como ayer.. ahí estabas mojándote... Yo ayer ... nos estábamos mojando ahí con Mai... jugando basquetball...

NANCY.- Pero no comprendo porqué te llevas tan pesado.asi con nosotras.. llegas y nos picas las costillas y, o sea... nosotras te decíamos que no se debe de hacer... que no nos gusta, nos molesta... y tu mas lo haces, o... porque quieras molestar... o porque quieras jugar, no se...

CARLOS.- Con esa cosa, yo estoy mostrando mi cariño y protección..

NANCY.- mmmm...Entonces en tí, yo tengo un amigo...

CARLOS.- Aja...

NANCY.-Incondicionalmente...

CARLOS.- Si...

NANCY.- Gracias...

NANCY.- Te toca hablar a tí... nos has hablado nada...

ANALLELI.- ¿De que...?

C.- ¿Cómo de que...? De lo que quieras...

ANALLELI.- Pues, a mi me gusto el taller, porque... mi tío que toma mucho... bueno, ya casi se la agarra diario... y pues luego mi papá lo regaña y este... luego yo le digo que ya no tome porque le hace daño y el me dice pues que... como es soltero y ya está grande... le digo pues ya buscate una mujer, así ya no pienses en nada, ya nada más con tu mujer y tus hijos, y pues el nos dice que no, porque, que, nosotros la vamos a mantener, y este... yo si me siento mal cuando mi papá se lo lleva a los alcohólicos, pos porque lo quiero mucho...

CONDUCTOR.-Aja..

ANALLELI.- Luego hasta me ponía a llorar cuando él estaba en los alcohólicos, porque lo extrañaba... y pues ya...

NANCY.- Tu tío se parecía a mi tío. O sea me dijo mi abuelita que mi tío tomaba mucho, o sea él era drogadicto, este... y tomaba... se iba a las calles.. no llegaba a la casa de mi abuelita. Pero conoció a su mujer y tuvo un hijo.. entonces, este... yo digo que... mi primo o sea si lo hizo cambiar. Y un día. o sea, mi papá y mi tío se pusieron a tomar... y ahí estaban mis tías... entonces, este.. mi tía dijo no, no va a cuidar a su hijo, mejor se lo llevo a su mujer... ya luego se lo llevó con mi tía y entonces ya despues mi tío ya despues se dió cuenta de que no estaba su hijo y lo empezó a buscar como loco... y como loco.. y dijo que dónde estaba su hijo... se empezó a pegar en la pared, en la cabeza... este... y mi abuelita le dijo:¿no que un hijo no duele? ...asi como tu estás sintiendo que no esta tu hijo, así yo sentía cuando, cuando tu tomabas y te ibas y no llegabas... Y yo digo que un hijo y una mujer si, o sea, si hacen cambiar a un... a un hombre o una mujer... si es tu esposa...Los hijos hacen cambiar a todos... porque o sea mi mama, antes era muy enojona... o sea... antes nada mas eramos las tres mujeres... y se enojaba mucho con nosotros... por... o sea, era muy agresiva... luego ya después tuvo a mi hermanito... y no se...eso le hizo cambiar... o no se...Ahora tenemos mas comunicación entre ella y yo, entre mis hermanas... tenemos... hay mas comunicación en mi casa... ya...

C.- Y tú.. ¿cómo te sentiste en el taller?

ANALLELI.- Yo me sentí bien, porque... cuando mi tío no tomaba... pues yo le platicaba...yo le decia pues que tengo este taller, que me dicen esto y el otro... y me decia... no ps, esta bien... y si le platicaba... a mi papá le platicaba... y me decia, no pues cuéntale... cuéntale a tus tios... y ya...

ALIN.- Este... bueno maestro... lo vamos a extrañar un montón...en las vacaciones sobre todo...

GABRIELA.-Bueno yo le quiero agradecer toda la ayuda que nos dió, a mi y mis amigas, en especial a Nayeli, que es la que mas tenía problemas, en todo pues ella también era... es lo que siento por ella, mis amigas.. y por usted. Soy Gaby...

ALIN.-Y como, pues, vamos a estar todo el tiempo en nuestra casa, no vamos saber a quien acudir...y ya vamos a querer que lleguen otras vez las clases para hablar con usted, y ya...

GABRIELA.- Yo le quiero agradecer toda la ayuda que nos dio, a... este..., pues a todos, verdad...pero también, este... a esta niña Nayeli...

ENTREVISTA AL 2ºE

Fecha: 10 de junio de 2003

*Número de integrantes:*16

Características del grupo: Análisis racional del proceso grupal. Cohesión y comunicación interna. Desde el principio del Taller se manifestó el deseo de que “ya no metiera a nadie más..” Intención de continuar el proceso. Algunas tomaron la grabadora para entrevistar a sus compañeros.

C.-¿Qué les pareció el taller?

G.-Bonito...

C.-¿Muy interesante...? Haber... ¿Quien quiere..?

G.- Acerque más la grabadora...

C.-¿Les gustó participar, actuar...?

G.- Si....(coro)

C.-¿Recomendarían a alguien el taller?

G.- Si...(coro)

C.- Bueno, pero diganme bien...¿bueno, que le cambiarían al taller?

G.-Nada....(risas)(coro)

C.-Van a ver...este... ¿que calificación le pondrían al taller?

G.-Un diez...(risas) (coro)

C.-Bueno, ¿Quien quiere agarrar la grabadora y hablar lo que quiera...? ¿Tu...? No quieres...

MARIA DE LA LUZ.- Yo quiero....(risas) Bueno que... bueno me dijeron una chava de tercero que antes usted el año pasado que antes usted nada más les había dado puras lecturas y lecturas y lecturas y que no se le hizo interesante...le digo pero que ahora hizo una obra de teatro.. y yo digo que así está mejor así actuar porque nos desenvolvemos más.. que se nos había aburrido estar leyendo, leyendo, leyendo.. y ya...

C.- Y ya...bueno.. a ver, ¿quien más quiere hablar? A ver, ustedes dos... no, pues lo que quieran, los que quieran..

SILVIA.- Bueno, este.. a mi el taller me pareció muy interesante... me ayudo mucho.. este.. en mi vida.. este... que será.. o sea... este.. antes, yo como que era muy nerviosa para hablar, no hablaba mucho y ahora como que me siento como que.. este.. mas..

RISAS DE MARIA DE LA LUZ

C.- Más segura...

SILVIA.-Mas segura de las personas...Antes como que no les tenia mucha confianza casi a nadie y ahora como que empiezo a tener mas confianza, mas amigos... y asi, antes no salia de mi casa, este..y ahora como que empiezo a salir un poco mas...

C.- A ver.. ¿A alguien le pasó lo mismo...? Yo creo que a muchas de ustedes...A ver.. ¿A quien más? ¿A ti? Acercate la grabadora porque hablas muy bajo..

CLAUDIA GUADALUPE.-¿Que digo..?

G.-HABLA YA..

CLAUDIA GUADALUPE.-Bueno a mi también me ayudó mucho el taller para sentirme segura de mi misma y asi me parecio muy interesante y te ayuda mucho para no te sientas asi como que.. culpable por lo que te digan... o sientes que te ofenden.. lo que .. asi o sea como que.. si tienes una persona alcoholica en tu casa.. no es su culpa.. es una enfermedad... y no tienes que sentirte mal por eso... no tienes que sentirte asi... culpable... y ya...

C.- ¿A quien más le paso lo mismo? ¿A tí, Areli? Tu quieres hablar..

ARELI.-No..

G.--SI QUE HABLE, QUE HABLE...

ARELI.- Bueno, pues a mi me gustó el taller porque como dice Claudia que te ayuda, bueno si te ayuda que no te sientas culpable de esa persona o de tu familiar que es alcoholico... mas que nada culpable... bueno si... luego te regañan y te sientes mal.. o sea asi no..

C.- O sea que no es cierto lo que te dicen..

ARELI.- Y este.. pues si , si me ayudo el taller porque me sentía yo muy culpable... asi como dice Silvia como que no platicaba mucho ni con mi hermana y o sea con el taller como que ya me desenvuelvo más...

C.- Andale...Has empezado a sacar más tus sentimientos...

ARELI.- Aja... porque como que antes no...

C.- Ándale, y te sientes contenta...

ARELI.- Si...(risas)

C.- A ver, quien más.. Tu, Edith...Tu quieres decir algo...Tu Mario..

MARIO.- Maestro,Déjeme y me desenvuelvo más...

G.- YA HABLA, YA.

MARIO.-¿Que puedo decir? A ver... dígame una pregunta, maestro... para que se la conteste...

C.- A ver,¿Cómo te sentiste en el taller?...

MARIO.-Bueno en el Taller me sentí... este... mas relajado(risas) Ah, bueno... lo que ha todos nos paso... lo que yo siento que a lo mejor a la mayoría nos pasó fué que nos desenvolvimos más... ya hablamos más... cuando entramos, supongamos casi la mayoría de los que están aquí no me hablaban... o sea no nos comunicabamos... y ahora ya nos hablamos mas, ya nos entendemos porque sabemos que tenemos el mismo problema y que eso que nos une ... algun dia, como... eso que nos está uniendo ahorita, a lo mejor algun día lejano tengamos un problema, supongamos tenga yo y me ayude otra persona de aquí o pueda pueda ayudarla, cuando se pueda... La parte que estuvo muy interesante fué lo de la obra de teatro... porque así... este... con los fantasmas, con los... este... con todo lo que paso...este.... nos sentimos como si fuéramos personas que podiamos vencer a cosas que no existen... bueno existen en nuestra mente y las podemos vencer.. y. fué una parte importante también...

C.- Bueno miren... eso fué un primer paso muy importante, no..que ya sienten el apoyo entre ustedes.. y el siguiente paso, es que hay muchas personas, ya sea mayores o de su misma edad, que los pueden, este , aceptar y apoyar... el chiste esta en que ustedes se atrevan, se avienten...y quien no lo haga, pues no vale la pena..¿si me explico?... no es uno el que está mal, es la otra persona. A ver, tú...

YAZMIN.- Ay, ya agárralo...

HUGO.- A ver, hágame una pregunta..

C.- ¿Que aprendiste en el Taller?

HUGO.-Pues... aprendí ... este que nosotros no tenemos la culpa de que así nuestros padres tomen y todo eso, no... que eso es así como una enfermedad para ellos, no.... yo quisiera recomendar este taller a los que tienen problemas porque si ayuda a sacarlos de sus problemas, no...a darle una solución a sus problemas... y que así como dice este Mario que la obra de teatro fué... haga de cuenta como una parte de nuestra vida... porque así nos ayudó a deshagarnos más, no... y nada más quiero decir eso...

C.- A ver, ¿quien más, quien más?

G.- Andrea...

C.- Yo no les quiero hacer preguntas... lo que ustedes quieran decir, a ver...

MARIA DE LA LUZ.- Bueno que, también lo bueno es que... bueno que en el taller usted nos da confianza por su forma de ser y yo creo que también eso fué lo que nos ayudó a... expresarnos también... porque se nos hace... bueno a mí al menos se me hace una persona confiable, amable... y bueno que nos puede ayudar y... eso es lo que está haciendo.. y que pocas personas son las que hacen eso...

C.- Bueno, pues, que no vayan a perder ustedes esa confianza, eso es muy importante, no...

MARIO.- Ahi voy..(risas) Y también que, este...no hay que, este... supongamos que esta terapia que usted nos dió no hay que olvidarla nunca...que siempre que estemos sólo o que estemos tristes porque veamos un caso parecido o que todavía no se ha resuelto...leer un episodio y supongamos ver en...este, leer uno que nos haiga agradado...para saber que siempre usted estuvo junto a nosotros y que nos apoyó.. y que, este... fué una.. como se llama.. pudiera ser que una ayuda que, no sé, nos brindó con su obra de teatro y todos los episodios,este... pudimos, este...comprender más que... supongamos que... nuestros padres que toman, este... también fueron por una causa económica, moralmente...tal vez que no tenían apoyo, tal vez que estaban sólo y no sabían comprendernos y eso es una ayuda.. y nosotros cuando seamos grandes, y... genéticamente, si nacimos despues cuando nuestros padres tomaban, podemos nosotros hacerlo geneticamente, pero ya en estos episodios podemos comprender que debemos vencer al alcoholismo y que este... si a nosotros nos pasa lo mismo que a nuestros padres y tenemos hijos, hay que abogar por ellos y no hacer lo mismo que hicieron nuestros padres.

C.- Muy bien..

G.- Guadalupe quiere hablar...

MARIA DE LA LUZ.- Nos está diciéndo... si yo quiero hablar, yo quiero hablar...

(María de la luz toma la grabadora y le pregunta a Guadalupe:¿Que te pareció el Taller?)

GUADALUPE.- Bueno que, todos nosotros nos parecemos al diamante y a la esmeralda... y usted a Luxman, porque apareció nada más así..y nos ayudó.. y nos dió armas para comprender por qué toman nuestros papás..

CLAUDIA.- O para poder comprendernos más..

GUADALUPE.-También... y esté... y me esta ayudando mucho el Taller, porque... soy muy nerviosa(risas) y ya no soy mucho, pero...

MARIA DE LA LUZ. Y GUADALUPE.- Pero sigo siendo...

GUADALUPE.- Y... me gusta mucho el taller...

C.- Bueno, muy bien, muy bien..

MARIO.- Arriba mi casa (risas)

C.- Bueno, quien más... quien más...¿Quien más se sintió como... cómo..?

G.-Andrea... Andrea...

C.- ¿Tu quieres...?

G.- Blanca, Blanca... Habla...

(Claudia toma el microfono y le pregunta a Blanca:¿Qué te pareció el Taller, Blanca?)

Mario interrumpe con bromas..

BLANCA.-Muy bonito, porque se aprende mucho de él.. porque pues, todo lo que nos enseña, pues es la verdad...y

MARIO.- La verdad, eh, la verdad...

BLANCA.- Y pues le recomiendo que vaya también a otras escuelas, que muchos niños necesitan de este taller y que ...

(Mario vuelve a interrumpir con bromas)

BLANCA.- siga dando el taller porque a mi se me hace como que es asi como muy bueno, te ayuda mucho y me gustaria que lo siguiera dando porque nos ayuda mucho a todos nosotros.. y todos cambiamos y nos sentimos asi como mas relajados, mas... mejor.

MARIO.- Y la marca Nike en México, tambien...(risas)

MARIA DE LUZ.- Ya Mario, cállate...

MARIO.- Arriba la chupitos...(risas)

MARIA DE LUZ.-Ya callate...

GUADALUPE.- Ya Mario... tápenle la boca a Mario..

MARIA DE LA LUZ.- Ah que... el taller también nos hace falta... bueno, yo digo como que todavia nos hace falta.. porque como que nos dejo a medias a todos, porque como que nos hace falta un poco aprender

CLAUDIA.- Si, aprender mucho mas...

MARIO.- Arriba la chupitos...

CLAUDIA.- Yaaaa....

GUADALUPE.- Ya Mario...

MARIA DE LA LUZ.- Si, entonces yo digo que nos lo siga dando, que no se vaya, como que nos lo de más a fondo, no sé...

GUADALUPE.- Nos ayuda mucho y como que nos quedamos a medias y quisieramos que nos lo diera mas a fondo..

G.-Si, si..

MARIA DE LA LUZ.- Yo digo que si, que todas nos quedamos a medias

-Pero en estas pocas sesiones.. nos sirvieron mucho..

MARIA DE LA LUZ.- Demasiado...

MARIO.-Yo quiero hablar... yo quiero hablar...

C.- Tu querias decir algo....

G.-Si, andale...

C.- ¿Pero no vas a cantar, verdad?

MARIO.- Arriba la chupitos...

G.-Ya.... Ya, Mario, ya...

CLAUDIA.- Y que gracias por el taller, maestro, estuvo muy bien

MARIO.- Muchas gracias..

SILVIA.- Bueno... yo lo quiero felicitar a usted, maestro, porque en realidad el taller si nos ayudó mucho, pero como.. dicen ellas.. nos quedamos mas o menos todos , digamos que todos a medias, y este... la verdad, si lo felicito... su taller... lo que mas me gustó de su taller fué el cuento... este.. yo, bueno, yo siento si que me ayudo bastante... y...

MARIO.- Yo maestro...

MARIA DE LA LUZ.- También lo que nos ayudó fué que también, este, usted por su forma de ser como que nos dió confianza y también nos preguntaba que como estábamos... nuestro estado de ánimo... o que había pasado... pero... si nos hubiera dado nada más...

C.- la clase...

MARIA DE LA LUZ.-la clase o así, no nos hubiera preguntado nada, yo creo que estaríamos en las mismas...

C.- Aja...

MARIA DE LA LUZ.-bueno no en las mismas, pero.. pues, no estaríamos tan...bueno nuestra autoestima no estaría tan

G.-Tan alta..

MARIA DE LA LUZ.-Tan alta... bueno así como está ahorita...

CALUDIA.- Porque si no hubiera sido así, como que todo el grupo no nos sentiríamos en confianza...

MARIA DE LA LUZ.- Porque muchos son así como muy payasos y como que no... no, no podríamos, este, expresar...

G.-Nuestras emociones...

MARIA DE LA LUZ.- Aja... y ahorita, pues así los que estamos... aunque se burlaran

G.-Ya estamos en confianza..

GUADALUPE.- Ya nos conocemos un poquito más...

MARIA DE LA LUZ.- Todos los que estamos aquí..

C.- Esperate, esperate... Luego miren, eso es muy importante, la autoestima, no, este, que, recuerden ustedes ya valen por el simple hecho de existir, nunca se limiten, no, nunca se limiten...pues fueron sus padres, no, en los catorce... en la vida que tienen, luego pueden ser sus jefes, verdad... sus jefes de trabajo... o alguna persona significativa, no, como el novio o la novia, no, que les haga sentir mal...pero ustedes ya están vacunados, verdad, ya saben que, que lo que digan otras personas, no, no, les, este, debe de importar... a ver... ahora sí. tu....

MARIO.- Ah.... yo quiero decir que.... que voy a decir... ah... ya...lba a decir, también que muchas gracias a usted por darnos... estas enseñanzas y estos episodios... y este también que.. fué... usted una parte muy... importante en nuestra vida... que..por si usted no hubiera aparecido tal vez en este año...tal vez nos hubiéramos

inscrito en otra secundaria, no hubieramos podido conocerlo, y no hubieramos podido estar, este, en esta terapia... y que también, este, muchas gracias por, este, este taller, que... y ya... maestro..

G.-No sean chuntas, parecen de pueblito...

MARIO.- Una, dos, tres, ya,yazmín...

YAZMIN.- A mi me pareció bien el taller

G.- Ya yazmín..

-HUGO.- Nadie me quiere, todos me odian..(risas)

-YAZMIN.- A mi me pareció bien el taller, y también agradezco a usted de que nos dió atención y apoyo...

G.-(risas)

G.-YAZMIN.- Apoyo... no pollo...(risas) Y este... Muchas gracias...

C.- Y tu...

G.-Di gracias, aunque sea...

-No quiero...

Anexo 22: Transcripción de entrevistas individuales**TRANSCRIPCION DE ENTREVISTAS INDIVIDUALES DE EVALUACION****GRUPO 2"A"**

Fecha:10 de septiembre de 2003

CAROLINA:

CAROLINA.-Bueno... este... me gustó... de que..bueno, asi, asi en el alcohol...de lo del alcoholismo... este,pues yo le platicué a... mi abuelo... que...si que es muy... alcoholico a veces...No y luego si se pasaba de tomar y el pegaba así a mi abuelita...pero, pues... yo le lleve las hojas esas del alcohol... ajá..y desde allí.. ora si que gracias a Dios, no ha tomado... Y si, dijo que nomás yo porque era su nieta me iba a entender... a mi y a mis hermanos y a los sobrino y este.. ps.. si ahorita no ha tomado... y .. también me sirvió en que... cambié mucho con mi mamá y ya no le contestó... bueno hasta ahorita ya no le contestaba... y con su esposo, porque también yo era muy contestona y alguna vez le llegué a decir que yo no lo quería, que no tenía derecho a pegarme porque no era nada de mí y eso me ayudó a cambiar mucho también, porque... también yo me sentía mal... de que le contestaba(llora)... y pues ahorita... gracias a Dios, maestro, no....(llora) no le he contestado... y esta cambiando... bueno, si está cambiando mucho mi vida conmigo...poco a poco, pero está cambiando maestro... es todo... maestro... lo que le puedo decir...

C.- ¿Cómo te sientes?

CAROLINA.-Pues ahorita...me siento feliz, pero a la vez triste porque... recuerdo lo, lo... feo que le contestaba yo a él y lo mal que se sentía cuando yo le contestaba...luego él se ponía a llorar porque yo le contestaba.... me decia que yo era la mas difícil de sus.. bueno supuestamente como hija la mas difícil, pero... pero... ahora ultimadamente pues ya estoy cambiando mucho con él, igual con mi mamá... no quería yo acomedirme en nada en la casa... nomás quería estar afuera, pero pus, ya... sí... era yo muy rebelde... si... me ayudó a cambiar mucho el taller

C.- Pudiste entenderlos más...

CAROLINA.-Si... los entendí más...me puse en su lugar de ellos como padres... que cuando yo llegaba tarde... ps... ellos sentían que me había pasado algo asi...sentían feo... o sea.. se estaban preocupando... pero ellos me lo explicaron y ya estoy llegando temprano a mi casa...le ayudo mucho a mi mamá al quehacer, ya no le contestó a su esposo, que luego también se ponía a llorar, que yo le contestaba mucho y yo sentía feo que... que yo le contestaba...pero... si... lo que

mas me ayudó fué que... ya soy mas responsable en la escuela, en mi casa... ya no les contestó a ellos... y....

C.-¿Crees que esto que te pasaba estaba relacionado con lo que tu viviste con tu papá anterior...?

CAROLINA.-Pues yo digo que sí, porque...como mi papá anterior murió cuando yo tenía cinco años...mi mamá nos dijo que le pegaba mucho.... y que... que... cómo él era su segundo esposo... que no se iba a dejar... si una vez le pasó.. ya no le tenía que volver a pasar... pues yo.... no se, trataba de defender a mi mamá y nada más estar con ella y con el señor, no...nada más... y también mi papá era un alcoholico...o sea, murió pero era un alcoholico... parte de eso... me dijo mi mamá que era muy mujeriego y pues... a lo mejor es eso...

C.-¿Algo más...?

CAROLINA.- Pues... que..., le doy gracias a... usted maestro...porque... pues si... me ayudó mucho...yo también noté mi cambio muy rápido en mí... en que yo era muy grosera, muy contestona, irresponsable, le contestaba a los maestros... y pues ahora ya estoy cambiando mucho y...nada mas que gracias..

C.- También yo te quiero dar las gracias, porque pusiste a participar a muchas, verdad... como a Karla...

CAROLINA.- También... no se... como que yo juzgaba mucho, asi..., a Karla... ahora ya... o sea... ya somos buenas amigas... o sea... no, no, no me llevaba bien con ella... pero también una vez ella me dijo: ¿qué te pasa? ¿Por qué eres así conmigo, si yo no te hago nada? Y yo le dije: Si, ps. es que me caes mal...le dije... pero ya platicamos y ahorita ya somos amigas...ya nos entendimos... en que ella tiene bronc... los problemas que ella tiene, los tengo yo... y no me debo de fijar en lo de ella, sino en lo mío y ps. eso...gracias, maestro...

VALERIA

Fecha: 10 de septiembre

VALERIA.- Bueno, pues a mi me sirvió mucho, este, las... las reflexiones que venian, este, porque... si yo...soy una persona que guardo mucho rencor cuando me hacen algo... pues si... me enoja mucho...pero mucho.. si me sirvió para controlar mi carácter...

C.- Como que ya aprendiste porqué las personas luego nos agreden..

VALERIA.-Aja...si...

C.-Pudiste comprenderlas y así...

VALERIA.-Eh... pues... este...antes peleaba mucho con mi mamá..., por todo... peleabamos ella y. este... por que no llevamos una relación así... bien,este, ya me controlo yo... y pues controlándome yo, ella ya no... ya casi no me... no me regaña mucho..

C.- Con tu papá ¿cómo te llevas?

VALERIA.- Con el si me llevo bien, si...pero con mi mamá no...

BLANCA

Fecha: 10 de septiembre

BLANCA.-Me sirvió en primera para, este, llevar una relación un poco mejor con mi papá... y para llevarme bien con mis familiares...

C.-¿Con quien...?

BLANCA.- Con... mi mamá... mis tios..

C.-¿Y... cómo te llevas ahora con ellos...?

BLANCA.-Ah.. pues ahora ya... me ponen más atención...

C.-Te ponen más atención...¿y cómo le hiciste...?

BLANCA.-Ah, pues... me ponía a platicar con mi mamá... de todo lo que veíamos..

C.-¿Te ponías a platicar con tu mamá...?

BLANCA,. Mmm...

C.- ¿De lo de los episodios?

BLANCA.-Si...

C.-¿Se los dabas...?

BLANCA.- Si, para que los leyera...

C.- Y luego platicaban...

BLANCA.-Sí...

C.- Y ella ¿que te decía...?

BLANCA.- Pues, que... las lecturas estaban bien... y que si me podían servir para algo...

C.- Y con tu papá...¿también platicas...?

BLANCA.-Lo que pasa es que yo no vivo con mi papá...

C.-¿Vives con tu mamá?

BLANCA.- Mmmm...vivo con un...mi padastro... con el que se juntó mi mamá..

C.- Ah... o sea... vives con tu padastro... y con tu papá anterior...este.... ¿no lo ves...?

BLANCA.-No...

C.- ¿Entonces, tu papá anterior era el que tomaba...?

BLANCA.-Si...

C.-¿Y a él ya no lo ves...?

BLANCA.- No...

C.-¿Como cuando se separaron...?

BLANCA.- Cuando yo tenía cinco años..

C.-¿Recuerdas?

BLANCA.-Si...

C.-¿Crees que eso te haya afectado?

BLANCA.-La verdad, si...

C.-¿Algo más...?

BLANCA.- No, pues ya no...

TRANSCRIPCION DE ENTREVISTAS INDIVIDUALES

2"B"

Fecha: 23,24,26 junio,2003

GUADALUPE MAGALI

C.- Este, dime, dime, este...pues ya ves que yo les pregunté a todos, a ver, que si les gustó el taller, que opinan.. y ya vez que casi nadie quiso...ni tu (risas), no... este...dime, ¿como te sentiste? ¿en que te sirvió? ¿cómo ves...?

GUADALUPE.- A mi la verdad, me sirvió mucho... porque... me ayudó en los problemas que tenía... o así por ejemplo, cuando necesitaba platicar con alguien... usted me daba el apoyo... (llora) porque tenía muchos problemas en mi casa... pero usted me ayudaba... hablaba conmigo... me daba alguna explicación... me daba el consejo... y eso me sirvió mucho... y ahora le doy gracias...porque usted viene a ayudarnos a los problemas que nosotros teníamos y eso... eso es bueno para nosotros porque nos sirve.... para lo que nosotros. así...si tenemos algún problema...pues, podemos, este... contar con usted... y usted con nosotros... y le doy gracias porque nos dio todo este apoyo...

C.-Bueno, ¿quieres el... el proximo año seguirle...?

GUADALUPE.-Si...

C.-Mira, ya nada más va a ser de puras mujeres... y... pues entonces voy a hacer dos grupos, no... nada mas voy a seleccionar a aquellos que tienen ese... pues al papá o la mamá que toman...porque hay otros que quien toma es el tío, el abuelito, el padrino...y no les afecta tanto...este..entons...pues hay un grupo... que habló mucho de sus cosas personales, que fué el 2"D", verdad, para que tu sientas mas en confianza, este... y voy a regresar como en agosto, no... y ya van a ser, este... otras lecturas... aquí pues el cuento, pues estaba... chistoso... para que participaran, y algunas cosas, algunas cosas que decia el cuento, pues te hicieron recordar, verdad, lo que te pasaba, bueno, luego venian cosas chistosas o groserias y así...para, como dicen, pudieran aguantar, verdad..., este... así como tu ahorita, se te salieron las lagrimas... yo muchas ví que... que a algunas se les salían las lágrimas, claro, nadie se daba cuenta, verdad, porque estaban volteadas. Lo que pasa, pues es que... pues da pena, da vergüenza, verdad, recordar estas cosas, pero hay que enfrentarlas, este... hay que enfrentarlas, hacerse fuertes, enfrentarlas... sobre todo que... yo veo que... pues que tu has sido muy dañada porque... bueno me contaste, no.. que en tu casa hay un grupo..., que tu papá, pues ahí, no.. es padrino, y que luego, pues que él.. se comporta de otra manera con ustedes...pues, a tí te daño mucho, verdad, sobre

todo, la confianza... tu ya no tan fácilmente te abres así, con cualquiera, verdad... y ya, este... tu descubriste que tu desempeñas un papel, el del responsable, no... pero, ese papel haz de cuenta que es como un papel de un actor: tu te lo puedes quitar cuando quieras, para sentirte más libre, no, este...pero, a ver, cuéntame más...¿qué cambios viste tú, pues con tus papás?.. cómo... pues ya ves que luego me contabas que te pegaban, te pegaban... y pues a tu edad pues eso es... se siente... se siente mucho... todavía tuvieras ocho años, verdad, diez años, verdad... pero ya a tu edad... casi quince años, pues ya duele mucho, no... este...Cuéntame, cómo, cómo te sentiste tú en tu casa? ¿les diste a leer los... bueno, si intentaste darles a leer los episodios.a tus papas?¿y si los leyeron alguna vez?

GUADALUPE.- Si.. una vez se lo entregué y los leyeron en el grupo...

C.- Aja...

GUADALUPE.- y ya.. ya no me volvieron a decir nada...

C.-De groserias, verdad... ¿entendieron, verdad, tú cómo te sentías...?

GUADALUPE.- Pues si...

C.- Tu, cómo, cómo te sientes ahora...

GUADALUPE.- Pues, bien...

C.-¿Te ayudó un poquito, verdad?

GUADALUPE.- Si..

C.- Un poquito... ¿Algo más que me quieras decir...?

GUADALUPE.- Pues... que muchas gracias por todo... por todo lo que nos hizo comprender.. y..

C.- Bueno, el próximo año ya vamos a tener más clases... ya como treinta clases, porque tuvimos como quince, verdad, vamos a tener el doble y este... como van a ser puras mujeres y de gente que si leinteresa, verdad, superar esto, pues ahí tu ya vas a tener oportunidad de hablar...este..¿cómo te llevas con esta... con Nayeli.. ? ¿las conoces, no, las del segundo "D": Nayeli, Alin, Maydelin... este, ¿mas o menos?

GUADALUPE.- Si...

C.- Si, porque ellas son muy abiertas... muy abiertas...el problema que tienen es el hermano, no.. que toma... cuando toma tu papá o tu mamá, como que te

anestias, como que ya, no te importa, no...pero cuando toma tu hermano, como que estas asi..., verdad, es lo que tienen ellas...¿Algo más?

GUADALUPE.- Na' mas, a ver... quiero saber... (como se oía)

JORGE IVAN.

C.- ¿Cómo te sentiste, en que te sirvió...?

JORGE IVAN.- Me sentí, bien, pues, porque me dió consejos...para como llevarme con mi familia, antes, este, no lo tomaba en serio, y ahora ya se como tomarlo, este, para... como tratar a un borracho, este... ¿que más le dire? pues me la pase bien con usted, en... todos los capítulos me hicieron reflexionar...sobre que no hay que dejarnos vencer sobre la ignorancia, la violencia, este, ¿que más...? me la pase bien...

JULIAN

C.-¿Cómo te sentiste...? ¿En que te sirvió...? Lo que tu quieras decir...Lo de la obra de teatro... todo, todo, todo...

JULIAN.- Pues a mi me gustó todo....mas la obra... conviví más con mis compañeros...con más gente... me he estado llevando mejor con ellos...me ha servido mucho... quiero dar las gracias...

C.- Y en tu casa...¿cómo te va...?

JULIAN.-Ahorita... estoy bien... mi papá se fué a Chihuahua, con mis tios, a trabajar... y no ha estado tomando... y yo he estado apoyando todo lo que he podido a mi mamá, este... cómo que he convivido más con ella...

C.- Andale, como que ya expresas más tus sentimientos...

JULIAN.- Aja...Este..., pues con mis hermanas, también...me llevo algo mejor...

C.- Y aquí en la escuela, ¿cómo te va...?

JULIAN.- Pues bien...si...

C.- ¿Te llevas mejor, asi, con el grupo...?

JULIAN.-He estado conviviendo más con los maestros, ya me llevo mas con ellos...en mi salón, también, bien... no tengo problemas... me llevo bien con todos...este... he tratado de dar todo lo que he podido...ayudar... pues, es todo, no...

ANA ISABEL

ANA ISABEL.- ¿Pregúnteme...?

C.- No, pues, o sea, que tu me tienes que decir, este, ¿como te sentiste...?, ¿en que te sirvió...?, este, pues, en tu casa..., aquí en la escuela..., todo, todo, todito...?

ANA ISABEL.- No se...¿en que parte.. o..? ¿que quiere saber...? mas o menos cómo que para que le conteste...

C.- Pues ¿que cambios viste en tí en el taller?, ¿en que crees que te sirvió?,¿cómo te has sentido en tu casa?

ANA ISABEL.- Uno por uno...(risas)

C.- Habla todo lo que quieras... el cassette es tuyo...

ANA ISABEL.- No es cierto, es de usted(risas)

C.- Bueno, te lo presto...

ANA ISABEL.- Bueno... (risas) Yo... me sentí...me sentí... no se... bien...pero... no se... siento que en mi casa están muy locos...

C.-Pero, ¿Y tu...?

ANA ISABEL.-Yo... bien, pero...de todas maneras... casi no.. casi no me acomodo con mi mamá...

C.- ¿En que crees que te ayudó el taller...?¿En que te ayudo en tu casa...? ¿Qué has aplicado...? Una por una...

ANA ISABEL.-(risas)En que me identifique... ha pues en cómo me sentí... cuando atrapados por la violencia... siempre que...mi mamá y mi papá siempre gritan... en lo de... cuando descubrieron el amor...en que yo siempre intentaba decir, no pues yo soy fuerte y ya... no me pasa nada... no tengo nada... ¡y callense porque los madreo...!(risas)

C.- No, no se vale...

ANA ISABEL.- Mmmm, así era...mmm, ¿que más...? ¿sentirme sola...? ¿echarle la culpa a todos por lo que me pasa...? y ya...

C.- Pero, ¿en que te han ayudado las lecturas...?

ANA ISABEL.- No se...me han ayudado a comprender muchas cosas...tanto de mi casa, como de mi...

C.- Te han hecho reflexionar...

ANA ISABEL.- Pues creo que ya entiendo más...

BIANCA

BIANCA.-Pues que muchas gracias, me sirvió lo, lo que usted nos enseñó... lo practique en mi casa...y me sirvió mucho... y mis papás ya están reaccionando mejor...este... pues, el texto que usted nos dió... se lo.. se lo dí a una compañera... que dice que tiene problemas... y este... dice que si le está sirviendo hacer los ejercicios que tiene allí y pues, sinceramente, gracias, por ayudar a... a cómo llevarnos mejor con la familia y todo esto... si...

EDUARDO Y GILBERTO

EDUARDO.- Es que... nosotros le damos las gracias de que nos haiga... ps..casi ... o sea fué un apoyo mas que nada... porque yo ... como yo tenía problemas en mis estudios y...en mi casa, por mis papás, y por los estudios y pues ahora ya no...

C.-Como que te sirvió...

EDUARDO.- Aja...y también mis papás como que ya así me tratan...

C.-Leyéndolos... cómo que se calmaron un poco...

EDUARDO.- Aja... si...no más le queria decir eso...

GILBERTO.-Yo también le quiero dar gracias, porque también... yo tenía un problema con mis papás que se habían separado...comentaron el tema y ya... también les enseñe las hojas que usted nos habia dado... y las leyeron...y pues,si se pusieron a reflexionar...y ahora... están mis papás juntos..le quiero decir... bueno no se... eso si nos sirvió... y mas que nada también le sirvió a mis padres,

para... para que se dieran cuenta de... de sus errores que estuvieron comentando...o que estaban cometiendo... le quiero decir gracias...

GABRIELA

GABRIELA: Bueno, pues, a mi me gustó mucho el taller porque... este... pues aprendí muchas cosas, por ejemplo a, este... a valorarme yo misma, en primero, que es lo más importante yo creo, no... y este... y pues... también aprender a ayudar a mis papás, porque, para mi antes, no me importaba si tomaban, o no.. total, pues yo pensaba, que... era él, no...pero pues, a mi me afectaba mucho a mi...y aquí me dí cuenta, este... mas o menos... como ayudarlo...como decirle también cosas, o sea muy bonitas... para que..., explicarle, no... cómo me siento mas bien... porque antes, pues, no tenía el valor de decircelo... que me sentía yo mal, porque tomaba...tenía yo mucho miedo de que me contestara mal... o me quisiera pegar, o algo así... y ahora ya no.. pues ya o sea...si se lo digo, pero no asi con for... con palabras, ¿como se dirá...?, este... muy fuertes... como que muy tranquila...ya se lo digo... y él también, pues me entiende, ya...

ANTONIA

Fecha: 10 de septiembre

ANTONIA.- Ah... bueno... yo me sentí muy bien..porque este....nos ayudó mucho y nos dió consejos...este... y me ayudó mucho... porque este... en mi familia... hace... bueno hasta ahorita ya es mas armoniosa y... ya convivimos más... este y a pesar de los problemas que hemos tenido... pues ya... los hemos superado, no...y si me sirvió mucho... el taller...

C.- Platicaste con tu familia... mamá... papá... de los episodios...?

ANTONIA.-Si...

C.-¿Se los diste a leer?

ANTONIA.-Si, si los dí...

C.-¿Y que te dijeron?

ANTONIA.- Me comentaban que el taller estaba... bueno que estaba bien que lo hiciera, para que así los que tuvieran problemas... pues salieran adelante....

SANDRA

Fecha:10 de septiembre

SANDRA.-Pues... a mi me sirvió en que...este... ya me llevo mejor con mi familia...que.. ps... si leía los episodios y...pues... los... no se...pensaba en todo eso...este...si me sirvió mucho...y este, ps...

C.-¿Como en qué te sirvió?

SANDRA.-¿En que me sirvió...?

C.-¿Tu, como eras antes?

SANDRA.- ¿Yo antes...?Era... no se... muy payasa...grosera... y ahora ya no...

C.- Ya le piensas más...

SANDRA.- Aja....ya... este....también he cambiado en... con mis papás y con todo... con mi familia...

C.- ¿Cómo en que...?

SANDRA.-En... que... este.... pues ya... le cuento cosas...mis cosas a mi mamá... y todo eso...

C.- Ya hay mas comunicación...

SANDRA.- Aja...

C.- ¿Y con tu papá....?

SANDRA.-Pues con mi papá... pues casi no...

C.- ¿No te llevas bien con él...?

SANDRA.- No.. pues casi no...casi no... mas con mi mamá...

C.-¿Que hace tu papá?

SANDRA.-Mi papá trabaja de operador de máquina...

C.- No, pero digo... ¿que hace él para que no te lleves bien con él...? ¿No te trata bien...?

SANDRA.- Si... si me trata bien... pero...ps... no se... cómo que no me dan ganas asi de hablar con él...

C.- ¿No te gusta su forma de ser...?

SANDRA.- Pues no...bueno a veces sí y a veces no, pero...

C.- Bueno, pero ya te llevas mejor con ellos...¿sientes que los comprendes más...?

SANDRA.-Aja...si...

C.- ¿Cómo en que...?

SANDRA.-Pues es que a veces...este... yo me enojaba de todo lo que me decian... es que me llamaban la atención...

C.-¿Qué te decian...? ¿Te lo decian de mala manera...?

SANDRA.-No, es que decian... no es que esto está mal... y a mi no me gustaba que me dijeran eso... lo que estaba mal y lo que estaba bien... pero ya entrando al taller ya pensé bien las cosas... y ps.. ya pienso que todo lo que me dicen ellos... es por mi bien...

C.- ¿Tu tío vive contigo...?

SANDRA.- Si... vivía antes con nosotros... pero ya se salió de allí...

C.-¿Algo más?

SANDRA.- No... ya no...

ANA PATRICIA

Fecha:10 de septiembre

ANA PATRICIA.-Pues el taller me sirvió...mucho... ya ahorita ya convivo más... les habló mas... a ... pues a mis compañeros...este...en mi casa ya me llevó mejor con mi mamá...

C.- ¿Y con tu papá?

ANA PATRICIA.- No vive con nosotros...

C.-¿No vive...?

ANA PATRICIA.- No...

C.- ¿Estan separados...?

ANA PATRICIA.-Aja...

C.- Y tu papá...¿tomaba...?

ANA PATRICIA.- Si...

C.-¿Y sigue tomando...?

ANA PATRICIA.-La verdad... no se...

C.- No sabes....¿Desde hace cuanto que no lo ves...?

ANA PATRICIA.-Como... 10 años...

C.- 10 años...o sea ahorita tienes 14 y se separaron cuando tu tenías 4...

ANA PATRICIA.- Si...

C.- ¿Y te acuerdas...?

ANA PATRICIA.- Mmmm... pues poco....este... en septiembre de hace un año... se enfermó...lo tuvieron que operar de emergencia...

C.-¿De que se enfermó...?

ANA PATRICIA.- Se le reventó el apéndice... y estuvimos con mis tios... ocho meses...y pues no me llevaba bien con mis tios... por lo mismo de que no eran iguales a mi mamá...este....y en abril nos venimos otra vez a mi casa.... ya me llevó mejor con él...

C.- ¿Alguna otra cosa...?

ANA PATRICIA.- Nada más que le queria dar las gracias por... hacer este taller...

TRANSCRIPCION DE ENTREVISTAS INDIVIDUALES

GRUPO:2"E"

Fecha. 26 de junio,2003

MARIA DE LA LUZ

C.-No pues, mira, aquí tu tienes que decir, este..., que te gustó del taller..¿en qué te sirvió? ¿cómo te sentiste...? Lo que tu quieras decir...

MARIA DE LA LUZ.- Pero...¿cómo que...?

C.- Lo que se te ocurra..

MARIA DE LA LUZ.-¿Lo que quiera? (risas) Ah, pues que... el taller me gustó mucho porque... pues ya como se lo habíamos dicho antes.... que estuvo muy bien...este, nos... desenvolvimos más y por ejemplo, habian varios compañeros que no le hablabamos y ya con este taller ya les empezamos a hablar más y ya los conocimos... mas de lo que ya los conocíamos, y...también me gustó porque en lugar de... bueno yo pensé también que iban a ser puras lecturas... asi... que nada más...

C.-Aburrido...

MARIA DE LA LUZ.-Ajá... y no.. y me gustó mucho la forma... la forma en que nos lo dió... por los episodios... el diamante y la esmeralda... y todo eso...y...

C.-¿Qué más..?

MARIA DE LA LUZ.-mmm pues...ah por ejemplo... que nos hizo sentir que no porque nuestros papás fueran alcoholicos, o... por lo que fueron...que nosotros eramos culpables... no, pues, ellos, este, no se dieron cuenta y... cayeron en el vicio y... y este...pues que no nos debemos de sentir mal por eso, sino que al contrario, debemos de salir adelante para poder ayudar a nuestra familia, a no sentirse mal...y nosotros no sentirnos mal con nosotros mismos, y este... nada mas...

C.-¿Nada más...?

MARIA DE LA LUZ.- Si...

CLAUDIA GUADALUPE Y GUADALUPE(amigas)

C.- Este... pues ahí.. te regalo la grabadora...

(Claudia Guadalupe viene con Guadalupe)

CLAUDIA GUADALUPE.- (risas) que vamos a decir..

C.-Pues lo que quieras... o sea si te gustó... cómo te sentiste...

CLAUDIA GUADALUPE.- Ah... pues... en el taller me sentí bien... si me gustó..... quisiera que siguiera...este...

GUADALUPE.- A mi si me gustó el taller porque... me ayudó mucho...bueno ahorita no...(risas) pero... quisiera... este... que siguiera el taller... y aunque estuviera con otros grupos.... quisiera yo seguir viniendo en el taller, porque me gustó muchísimo...

C.-Pero cuéntame más...¿en qué.. o cómo?

CLAUDIA GUADALUPE.- Ah... nos ayudó pon tú en... con nuestros padres... asi ya... nos sentimos mejor... ya... este...

GUADALUPE.- Los comprendemos un poquito más...

CLAUDIA GUADALUPE.- Si...

C.- ¿Y cómo se han sentido...?

GUADALUPE.- Bien...

CLAUDIA GUADALUPE.- Si... más relajadas..

C.- Más relajadas...

CLAUDIA GUADALUPE.- Si... con todo...no pues cómo que...mas o menos todavía cómo que nos quedamos a medias... y quisieramos que nos diera más... a fondo...

C.- Ah...¿Algo más...?

CLAUDIA GUADALUPE.- Gracias por el taller...

ARELI

ARELI.- Bueno, este... a mi me gustó mucho el taller porque más que nada me ayudó a este..cómo se llama...a llevarme mejor con mi familia... antes... casi no me llevaba yo bien con mi mamá porque luego le... daba mucho lado a mi hermana... o también porque mi abuelito tomaba... o sea me sentía yo mal... y este... y mas que nada... luego le platico a mi mamá como así que ahorita usted nos esta orien... nos ayudó... y... como que ya hay más comunicación con mi mamá y ... si, si, con mi abuelito que era alcoholico y...mmm... o sea si... estuvo muy bien el taller... y...nos ayudó mucho a... tratar de llevarnos mejor con nuestros familiares... y ... nada más...y... también le agradezco a usted... habernos ayudado...que mas que nada nos ayudo a.. sopor... a...si... mas que nada a soportar lo que nos hacían en nuestra casa... como ayer, este...también, empezó a tomar otra vez mi abuelito... y yo le volví a decir, “no,.. ya no me gusta que tome...” y le di la hojita de papel que nos dió de... la asociación esa... y dijo que a lo mejor si iba...porque si ya... pero ya... ya me entiendo mejor con mi abuelito... ya hay mas comunicación con él... y con mi mamá... nada más...

C.- ¿Alguna otra persona toma en tu casa...?

ARELI.- No.. nada más mi abuelito...

C.-Tu abuelito...

ARELI.-Si... y ya... pues ya me siento mejor... con las... si ahora si con las pláticas y las lecturas de el diamante y la esmeralda como que ya hay una... un cierto acercamiento entre mi abuelito, que es alcoholico y mi mamá también...un poco...

C.-¿Tú papá tomaba antes...?

ARELI.- No... este no...bueno si, si.. mi papá no... mi abuelito... él... no es mi papá.... mi abuelito...aja...

C.-Tu abuelito...

ARELI.- Aja..

C.-Es que parecia que...

ARELI.-No, es que digo.. mi papá no... no tengo papá...

C.- Es que me parece que... tu... en el cuestionario...

ARELI.-Aja..

C.-Tu me pusiste mi papa...

ARELI.- Ah, si... bueno es que así... así lo trato...

SILVIA

C.-Bueno, haber Silvia... ¿Qué cambios viste en tí...en el taller... en tu casa...?

SILVIA.-Este... bueno... los cambios que ví... bueno, este... como le dije la vez pasada... que yo era asi como que mas seria...no platicaba casi con nadie... si los maestros me llamaban así que... por ejemplo,que leyera yo y que me parara... me ponía muy nerviosa... cuando había un exámen igualmente me ponía nerviosa y este ahora como que sí... mas poquito le voy bajando, o sea a, mis nervios... y en cambio mi comportamiento, este...bueno en mi casa, este...antes era yo asi que...nada me gustaba de mis hermanos... que es lo que pasa que... eran muy latosos... cada rato les decia yo de cosas... y cada rato me peleaba yo con mis hermanos...y ahora como que... si, si este... como que ya o sea le voy bajando a si que... porque si mi mamá, si me llegó a llamar la atención...porque con mis hermanos, este... me peleaba yo bastante... y ahora...o sea, como que ya no los tomo en cuenta...asi con los pleitos asi que les diga yo de cosas... luego... este, me agarraba yo con mis hermanos...y mi mamá si se enojaba...y ahora como que ya le estoy bajando... como que este.. le estoy, este... como le dire... que o sea, que... si me dicen una cosa... pues, yo... no los tomo en cuenta... asi como si me dijeran... como si no me hubieran dicho nada...

C.- Y...tú. ¿cómo te has sentido?

SILVIA.- Mmmm, este... en el taller... bueno, este...me he sentido mas mejor, o sea que más, este... como le dire... o sea que más... contenta, este más relajada...

C.-¿Qué mas te pregunto?Pues, lo que quieras decirme, no... del taller. no...En que te sirvió... este... lo que tu quieras decirme...

SILVIA.-Bueno, este... el taller me sirvió de mucho porque... el problema es con mi mamá. Ahora, ya, ya no toma..porque, este, ella, este... según juró...este... y entonces este...ahora ya no toma...y... me sirvió mucho el taller porque...este... antes yo pensaba que a la mejor yo y mis hermanos eramos los culpables de que mi mamá tomara, este... y de que nos maltratara... bueno... yo pensaba así, no...que a la mejor nosotros eramos los culpables... porque... luego no le obedeciamos y eso...este, entonces, ahora, en el taller me di cuenta que no...que en realidad nosotros... y nosotros queriamos ayudarle a mi mamá... asi que... ya no tomara... pero en el taller me di cuenta de que no podemos ayudarles... solamente ella misma puede hacerlo... nadien puede hacerlo mas que ella misma... y este.. entonces este, nos relajamos... o sea ahora en el taller me relajo más y lo que mas gustó del taller fueron, este, en las obras de teatro... y ya...

YAZMIN

YAZMIN.- Bueno, este... a mi me gustó el taller porque no pudimos relajar más... pudimos comunicarnos más... convivir con usted, y...me sirvió mucho porque mi papá toma muy... bueno tomaba mucho y a veces este...nos decía de groserías también...pero, este, ahorita ya no... y con el taller que usted nos dió...pues nos pudimos, este... comunicar más entre él y yo y convivimos más, gracias a usted...

BLANCA ESTELA

C.- Bueno, pues me dices en que te sirvió, cómo te sentiste...lo que tu quieras..

BLANCA ESTELA.-Ah, bueno, yo... pues me sentí bien en el taller, no... porque con las historias que contaba, me ayudo a.. no se... a recordar lo que tenía... y a... valorar mas las cosas... y a este...a aprender que... lo malo...sacarlo... y ya no tener rencores hacia otras personas...mmm... pues me sentía contenta también por las historias que contaban... porque eran ciertas...mmm... eran...eran historias que pasaban en la realidad... y... no se... me sentía mas... cómoda..y me ayudó mucho, porque... aprendí muchas cosas...

C.- ¿Como cuáles?

BLANCA ESTELA.-Cómo, por ejemplo, no echarle la culpa a los otros, porque los perjudico...y.. ¿qué más...? ¿qué más...? Y muchas cosas... pero se me olvidan...

C.- A no, a ver, acuerdate...

BLANCA ESTELA.- ¿Qué mas...? A pues... a olvidar lo pasado y vivir lo presente.. porque el pasado no te permite vivir lo presente...y...olvidar lo pasado y ya... y vivir mejor el presente... y me llevó mejor con mis papás... y con mis compañeros, ya me llevó mejor con todos...

C.-¿Y con tu primo?

BLANCA ESTELA.- ¿Quién...? ¿Con mi prima...?

C.- ¿No que tienes un primo que toma?

BLANCA ESTELA.-Ah, si.. ah, si... ya dejó ese vicio también...

C.-¿Le prestaste los episodios?

BLANCA ESTELA.- Si...

C.-¿Y que dijo?

BLANCA ESTELA.- Pues si... le gustaron...

C.-¿Te dijo algo o te comento algo?

BLANCA ESTELA.- Si, que estaban bonitos y que... si ayudaban... este...¿dentro de un año va a seguir...?

C.-Si.

BLANCA ESTELA.- Pues que me escoja a mi...(risas)... ¿Si?

ANDREA

C.- Bueno, pues, me dices lo que tu quieras..

ANDREA.- Bueno, yo me sentí bien porque usted se portó buena onda con nosotros y aparte porque... o sea, a mi si me ayudó mucho porque mi papá, o sea, como es alcoholico...la agarraba... bueno, antes, bueno... luego me ponía a llorar porque él era alcoholico..pero ahora ya no...porque se que es una enfermedad..de mi papá... y sé que es su decisión de él, no es la mía...o sea, porque yo luego le decía que era un briago y eso.. y ahora ya no, porque sé que es una enfermedad y él tiene la decisión de si se va a curar o no...

C.-Andale, eso te hizo descansar mucho...

ANDREA.- Si...Y también porque... o sea.. como... de la forma en que nos los explico con los cuentos. y eso.. asi o sea... porque bueno unas cosas... la mayoría de cosas si son las que suceden en mi casa, con mi papá y eso...

C.-A ver,¿Cómo cuáles...?

ANDREA.-Como cuando.. ah que, que la mamá luego le... le,cuándo el papá golpea a la mamá y eso... también en eso.. yo no se, me recordó mucho a mi mamá...(risas)

C.- Si que llega el papá y que quiere que lo atiendan..

ANDREA.- Aja...

C.- En ese momento y que si no le pega...y que luego ya le pide perdón y luego otra vez lo mismo...

ANDREA.- Aja...o sea... luego yo.. bueno... todavia yo me enojo, pero ya no tanto, como antes...

C.- Andale... como que ahora reflexionas más...¿Que más... qué mas?

ANDREA.-Ah..también en la forma en que... bueno en la forma en que nos explicó todo... y nada mas... en la forma en que usted se comportó con nosotros, porque... al principio pensamos que iba a estar, o sea, muy asi...

C.-¿Aburrido...?

ANDREA.-Aja... pero despues como empezamos a hacer las obras y todo... ya me sentí mas contenta... y todo..

C.-¿Que te imaginaste que iba a ser el taller...?

ANDREA.-Que nada... o sea... que nada mas nos la ibamos a pasar leyendo los cuentos y no ibamos asi a actuar y ya cuando empezamos a actuar... yo dije, ah no, si esta bonito.. y ya ve que unos se empezaron a salir y todo, yo por eso no me quise salir.. y aparte porque si me estaba ayudando mucho con el problema que tenía en mi casa...

HUGO

HUGO.-Pues, que yo en el taller me sentí bien, no.. y que... quiero darle las gracias a usted, no.. de que hizo este taller... antes, asi como que me sentía deprimido y mal, no...porque yo pensaba que... la culpa era mía, no... de que... mis papás me regañaran y todo eso, no...ahorita como que ya cambio la cosa, no...ya con mi familia y todo eso...

C.-Ya te sientes mejor...

HUGO.- Aja... ya me siento mejor...y... gracias a usted, no... es que si usted no hubiera hecho este taller, pues ni uno de mis compañeros ni yo nos hubieramos sentido mejor, no...y... quiero decirle que.. nunca deje de ayudarle a si... a las personas...porque... bien o mal usted les ayuda a todos... y pues me daría gusto volverlo a ver para tercero...

C.-¿Otra cosa... que se te ocurra?

HUGO.-Pues que en el taller me sentí bien en la lectura y todo eso, no...también me ayudó en las calificaciones de las demás materias...

C.-¿De Formación...?

HUGO.-Y de inglés....

(los maestros de formación e inglés les subieron puntos a los alumnos que participaron en el taller)

C.-Y este, ¿que te iba a decir? Y en la obra de teatro, ¿cómo te sentiste?

HUGO.-Ah... en la obra me senti bien... asi como que me desahogue allí...en la obra de teatro,y como que nos... asi como que.. le di.. le puse mas atención a las cosas, no... mas empeño para que me salieran bien...

C.- Y... ¿cómo te llevas... cómo te sientes en tu casa, ahora...?

HUGO.-Pues ahorita, ya... ya me siento bien...

C.- Aja..

HUGO.-Ya asi como que mis papas ya están... asi como que componiendose, no...

C.-¿Les prestaste los episodios...?

HUGO.-Si..

C.- ¿Y que opinaron?

HUGO.- Dicen que sí... están chidos..

C,-¿Crees que se identificaron...?

HUGO.-Aja... si... asi hasta con el mismo vocabulario... asi con... palabras... pues como nosotros hablamos, no...

C.-¿Cuál te gustó más...que episodio...bueno, de los que te gustaron más..?

HUGO.- El primero...

C.- Si...

HUGO.- Si...

C.- Ese decia... cómo ves güey...

HUGO.- Si... me gustó más ese...y también el de Gustavo...

C.- Asi si... el de Gustavo, que andaba con Carmen, andaba con sus cuates, verdad...

HUGO.- Aja...

C.-¿Platicas más con tus papás ahora...?

HUGO.- Si... ya...ya tengo más comunicación con ellos... ya me siento mejor así con ellos...

C.-¿Otra cosa...?

HUGO.-No pues, ya no... que gracias a usted, no...

MARIO

MARIO.- Bueno en este... aquí en el taller, este... es una parte importante en mi vida, porque, ya, se que hay cosas que superar, que.. para una persona adulta, ya, de mayor edad le es imposible dejar el alcoholismo, otras enfermedades, y... ya con este taller sabemos que, adicciones como estas nos llevan a.. caminos, este...muy difíciles, que...no debemos de tomar, que porque...es...es. la vida fácil y no nos debemos de conducir a la vida fácil, sino irnos por lo difícil, para...que cuando seamos grandes no tengamos que...reprocharnos nada o tengamos que... decir nada de nosotros, lo malo que hicimos... sino que ahora, cuando tenemos el tiempo y tenemos la oportunidad, aprovecharla para... este... no cometer los errores que... algún día nos vayamos a arrepentir...

C.-¿Algo mas...?

MARIO.- No...

C.- ¿Y cómo te llevas con tu papá?

MARIO.-No... con mi familia, me llevó ya mejor, ya...Cómo que... ya... ya no tenemos casi... ya no tenemos muchos problemas... ya... lo que antes pasaba, y...que me regañaban...pues ahora ya, casi es mínimo...

C.-¿Les diste a leer los episodios?

MARIO.-Mánde...

C.-¿Les diste a leer los episodios?

MARIO.- No..pero mi mamá ya.. me dijo..no, pero ya sabe de... que yo estoy en este taller... sabe de que se trata...

C.- ¿A qué crees que se deban los cambios?

MARIO.-Al taller, mas que nada... porque...este...a que...al taller y todas las lecciones que usted nos ha dado y...las oportuni... una oportunidad de... de aprendizaje mas grande que... y un buen taller que...es... nos ha brindado una oportunidad para... en un futuro no cometer los errores que un familiar nos... ahora este cometiendo o cometió...

C.-Bueno, ¿algo más?

MARIO.- No...

DIEGO ARMANDO

C.- Lo que quieras, eh... poquito... lo que tu quieras decir...con tu familia...¿cómo te has sentido...? con tu papá...

DIEGO ARMANDO.-(voz muy baja)...He platicado esto con mi papá y... dice que siga yo adelante... que ellos nos van a apoyar... y este... ya me siento más tranquilo, no... antes como que sentía yo... algo pesado... que no lo podía yo decir... y como que ya me siento más tranquilo...

C.-Con más confianza...

DIEGO ARMANDO.- Si, con más confianza...

C.- Más tranquilo..

DIEGO ARMANDO.-Este... también les cuento... todo... porque antes, ni a ellos no les contaba nada...

C.-Todo te lo guardabas...

DIEGO ARMANDO.- Si todo...y ahorita, pues ya les cuento, cosas...este...

C.-¿Sientes que mejoró la comunicación...?

DIEGO ARMANDO.-Aja...si...

C.-¿Sientes que te entienden más?

DIEGO ARMANDO.- Si... siento que me entienden más... este... también, ya convivo más con mis compañeros...porque... ya tengo un poco de más confianza... no...

C.- Antes te aislabas, no..

DIEGO ARMANDO.-Si... este... con... con este taller... pus he ido conociendo más amigos, y... me ido recuperando yo mas... con mi familia.... este... con las hojas que nos entrego, pus... están muy bonitas...yo se las...cada hoja se la di a mis papas.. para que las leyeran...

C.- Y luego las platicaban...

DIEGO ARMANDO.- Aja...

C.-¿Y que opinión tienes... o que decian ellos...?

DIEGO ARMANDO.- Pues que estaba muy bonito este taller... que le echara yo muchas ganas... que no saliera yo...y ahora dicen que nada mas era de.. para segundo...

C.-Lo voy a continuar en tercero...

DIEGO ARMANDO.- Si...

C.-Ya nada más con ustedes...

ANTHONY

ANTHONY.-Bueno, este...yo en mi casa... platique con mi hermano.. y con mi papá... de lo que... habiamos comentado en el taller y... de los episodios que nos habia dado y pus... si han cambiado mucho las cosas...ya mi hermano, ya... antes era agresivo...le decias algo, y te contestaba mal y ahora desde que platique con él de lo de el taller, ya.. ya cambio su manera de ser, al igual mi papá...

C.- ¿Se ha calmado un poco...?

ANTHONY.-Si...

C.- Ya lo piensa más...

ANTHONY.-Si...

C.-¿Como que... cómo en que han cambiado...?

ANTHONY.-Pus... este...

C.- Por ejemplo... ¿algo que te molestara que hicieran antes?

ANTHONY.-Pues cuando se... cuando tomaban... siempre... nos decian de cosas a mis hermanos y a mi...

C.-¿Groserias...?

ANTHONY.-Si... groserias y...cosas que nos hacian sentir mal...

C.-Ándale, cómo que te sacaban todos tus errores, no...

ANTHONY.-Si...

C.- Y te los... echaban.. no...

ANTHONY.-Si... pero..., desde que platico con ellos, ya han cambiado mucho...tratan de...de antes de decir algo... pensarlo... si puede lastimar o no...

C.-Como que ya no te echan la culpa de sus errores...

ANTHONY.-No, ya, este...aceptan sus errores...

C.-Entonces, como... que hay mas comunicación en tu casa...

ANTHONY.- Ya...ya todos nos llevamos mejor... nos comunicamos y todo...

C.-Aquí en la escuela, ¿cómo te llevas? ¿cómo te va?

ANTHONY.-Pues..., mas o menos...ya trato de llevarme mejor con los que tenía problemas. y todo eso...

C.- ¿Y a que crees que se deba eso?

ANTHONY.-Pues al igual yo pienso que, cuando tienes problemas en tu casa y eso... pues cambias tu forma de ser con los demás, o cambias tu actitud...

C.- O te haces muy agresivo... o te aislas, no...

ANTHONY.- Si...y pues ya reflexionándolo... ya cambias tu opinión en todo...

C.- Ya sabes por qué...

Anexo 23: *Guía de información sobre el video "Viviendo con padres que beben demasiado"*

Este video esta doblado al español, del original en inglés intitulado:

Living with parents who drink too much/ Presented by Kay Lenz.-- California: AIMS Media.--Catalog Número 8200.
ISBN: 0-8068-8200-X
1 videocassette(VHS): 18 minutes

Lo presenta Kay Lenz

Los objetivos de esta pelicula son:

- 1.- Explicar que el alcoholismo es una enfermedad.
- 2.- Describir las conductas representativas de los alcoholicos y de las familias alcoholicas
- 3.- Ayudar a los niños y adolescentes a que se den cuenta que no son la causa del alcoholismo de su papá o de su mamá.
- 4.- Ayudar a los hijos de alcoholicos a reconocer y comprender sus sentimientos de enojo, soledad, tristeza y miedo, y ofrecerles fuentes de ayuda y esperanza.
- 5.- Hacerle ver al niño o al adolescente que tiene un padre alcohólico que no está aislado, pues otros niños han experimentado las mismas clases de problemas y sentimientos.

Introducción

Varios millones de niños en nuestro país viven con alguno de sus padres, por lo general el padre, que es alcohólico. El alcoholismo afecta a toda la familia y es común que los hijos padezcan graves problemas emocionales, problemas que perviven hasta la adultez. Sin embargo, con la ayuda necesaria, se le puede dar un remedio y una solución a estos problemas, ya que *es posible* que los hijos de padres alcohólicos enfrenten con éxito la dolorosa situación en que viven.

En esta película, los protagonistas son tres niños de diferente edad (entre los 8 y los 12 años) y características étnicas y económicas. Estos niños militan en ALATEEN y ofrecen el testimonio de sus dolorosas experiencias, demostrando así como tienden a emerger los mismos tres patrones sin importar las características de la familia en particular a la que pertenecen. Un niño adopta el perfeccionismo para así tratar de agradar y complacer a su mamá alcohólica; otro niño hace el papel del "payasito" en su familia para así liberar las tensiones en su

familia; el tercero de estos niños se vuelca y se retira en sí mismo, en sus propios secretos.

Las historias de estos niños les contarán a los demás niños sobre que es el alcoholismo y cuáles son sus efectos. Los niños aprenderán que el alcoholismo es una enfermedad. Las personas que tienen una adicción al alcohol están enfermas y su conducta cambiante e impredecible se debe a su enfermedad.

Los hijos de alcohólicos aprenderán que no es su culpa el que su papá beba en exceso, pues un padre alcohólico no bebe porque su hijo “no se porte bien”. Los ejemplos que presenta la película les ayudarán a los niños para que reconozcan en sí mismos la gran cantidad de emociones que sienten pues este reconocimiento es un importantísimo primer paso inicial para su curación.

A los más jóvenes se les presenta el concepto de “persona de confianza”. Por lo general esta persona es un adulto en quien los niños y adolescentes depositan su confianza y con quien pueden hablar con comodidad; es también alguien que cree en ellos y les apoya emocionalmente. Muchos hijos de alcohólicos reciben maltrato físico e inclusive abuso sexual. Por esta razón, la película explica porque es importante conocer lugares seguros a donde ir en caso de una emergencia y a quien buscar en tales circunstancias.

Se enfatiza mucho el concepto de la propia activación o autoempoderamiento. La película muestra como trabajan los grupos de ayuda mutua para los hijos de alcohólicos. Explora también formas constructivas en que los niños pueden enfrentarse con sus sentimientos negativos.

La película muestra como los niños y adolescentes pueden ayudarse a sí mismos y enfrentar con éxito su difícil situación, a pesar de que su papá alcohólico no este en tratamiento

Sinopsis del contenido del video:

Tres adolescentes, hijos de alcohólicos, dan su testimonio. La primera, Sara, cuenta como se sentía al llegar a su casa: temerosa e insegura de cómo iba a reaccionar su mamá que era alcohólica. La mamá se encontraba en la sala, viendo T.V. y tomando. Sara le entrega su boleta de calificaciones con 10, pero la mamá la rechaza y le dice que su culpa ella esta así. Sara dice que se siente sola y que trataba de ser “perfecta” para así tratar de controlar la conducta de su mamá, pero de nada sirve. Un día, la orientadora de la escuela la ve y la invita a platicar con ella. Le dice que su mamá está muy enferma y que haga lo que haga su mamá no va a dejar de tomar. Luego la invita también a un grupo de autoayuda en la escuela para hijos de alcohólicos.

El 2º. testimonio viene de un muchacho negro cuyo papá ya no toma y asiste a sus juntas de A.A. Aunque el papá ya no toma, se nota aún la codependencia en la casa, pues la mamá le dice a su esposo: “desde aquí estoy oliendo el alcohol”. El contesta: “Si nada más fueron dos copas” (Se supone que los miembros de A.A.

NO beben nada). Ante la amenaza de una discusión de una discusión, un hijo de ellos se hace el chistoso a la hora de comer(para distraer la atención de todos). El papá de Fred (el muchacho negro) le había prometido a su hijo que lo iba a acompañar al partido de béisbol, pero no puede ir porque tiene que asistir a su junta de A.A.(otra promesa incumplida). Fred se queja con su hermana de que antes su papá no podía acompañarlo porque se iba a tomar con sus amigos y ahora no tiene tiempo para él porque va a sus juntas de A.A. Fred halla consuelo en platicar esto con su hermana (importancia de tener alguien con quien hablar cuando se tiene un problema así).

La tercera muchacha, Cinthya, decía también que su papá era alcoholico. Un dia, en la escuela dieron unas pláticas sobre alcoholismo familiar. Después de la platica, ella se acercó a la maestra que las dio y le contó su caso diciéndole que su papá le pegaba mucho. La maestra la llevó con el Director y juntos le aconsejaron se uniera a el grupo de ayuda mutua que funcionaba en la escuela.

En las escenas finales se ve como este grupo se reunía en la biblioteca escolar. Las muchachas, sentadas en el suelo en semicírculo compartían sus experiencias, junto con sus compañeros.

Preguntas para antes de ver la película

- 1.-¿Qué es el alcoholismo?
- 2.-¿Cómo crees que se comporta un alcoholico?
- 3.- ¿Crees que la familia de un alcoholico también pudiera tener problemas por la manera de beber de esa persona?
- 4.-¿Cuáles crees que sean los problemas que tengan los niños y los adolescentes con un papá alcoholico?

Preguntas y respuestas para después de ver la película

- 1.- Los niños aprenden en la pelicula sobre una enfermedad que se llama alcoholismo. ¿Qué es alcoholismo?(El alcoholismo es una enfermedad en la cual las personas beben demasiado, aunque les cause problemas con su familia, su trabajo y su salud).
- 2.- Si un alcoholico tiene un niño,¿sería ese niño responsable por el problema de beber del padre? (No, pues un padre alcoholico es como un padre con cancer o con cualquier otra enfermedad grave. El hijo no puede provocar el cancer ni el alcoholismo)
- 3.- Los niños en la película nunca sabían como iban a actuar sus padres alcoholicos: algunas veces eran amables pero otras veces se enojaban sin razón. Algunas veces olvidaban las cosas importantes.¿Significaba esto que los padres

eran malas personas? (No, no eran malas personas y no tenían la intención de herir a sus hijos. Actuaban como lo hacían por su enfermedad)

4.- ¿Puede un niño que tiene un papá alcohólico hacer que deje de tomar? Y si el niño es muy, muy bueno ¿haría eso que su papá dejara de tomar? (No, pues el padre va a tomar sin importar lo que haga el niño, aún si el niño es “perfecto” en todo. Sólo el propio alcohólico puede parar de tomar).

5.- ¿Cuáles son algunos de los sentimientos que los niños de la película describen?(Los niños se sienten culpables, desgraciados, solos y temerosos)

¿Has tenido tú alguna vez esos sentimientos? Piensa en una situación en la cual los hayas sentido.

6.- El narrador en el programa hablaba sobre “personas de confianza” ¿Quién es una persona de confianza? (Alguien en quien confías y con quien puedes hablar. Alguien con quien puedes compartir tus sentimientos)

7.- Además de tu papá o mamá, ¿quién piensas que pudiera ser una persona de confianza con quien pudieras hablar si necesitaras ayuda por un problema?(Pudiera ser un familiar, un maestro o un sacerdote).

8.- Cuando tengas un problema, puedes también hablarle a alguien de tu edad. ¿A quién se menciona en la película como buenas opciones con quien platicar? (tu hermano o tu hermana, tu primo, algún amigo. Recuerda que nunca tienes que estar solo cuando tengas un problema pues siempre hay alguien que te puede escuchar).

9.- En la película, los niños aprendieron que existen algunos lugares y personas seguros a quien recurrir en caso de emergencia. Haz una lista de esos lugares y personas. (Puedes marcar a LOCATEL, o ir a la casa de un vecino o a la casa de un pariente o persona de confianza. Debes siempre cargar contigo una lista de las personas que te pueden ayudar y su número telefónico así como una tarjeta para hacer una llamada).

10.- ¿Cuáles son algunas de las cosas que un alcohólico puede hacer si quiere recibir ayuda? (Debe enfrentar su problema con honestidad, debe decidirse a buscar ayuda, como puede ser un programa de tratamiento o una organización de ayuda mutua como “Alcohólicos Anónimos”)

11.- ¿Cuáles son algunas cosas que los hijos de alcohólicos pueden hacer para ayudarse a sí mismos aún si el padre que bebe no quiere cambiar?(Pueden hablarle a una persona de confianza o a un amigo cuando tengan un problema. Deben hacer cosas que les gusten, como jugar, bailar o escuchar música. Deben asegurarse que hacer en caso de emergencia y siempre llevar consigo una lista de personas que les pueden ayudar. Pueden unirse a ALATEEN, que es un grupo para niños y adolescentes cuyos padres beben demasiado.

12.- ¿Qué aprendiste de esta película?

(El alcoholismo es una enfermedad. No se puede predecir la conducta de la mayoría de los alcohólicos. Los hijos de los alcohólicos necesitan una persona de confianza con quien platicar y pueden ayudarse a sí mismos uniéndose a un grupo de ayuda mutua como ALATEEN.)

En México, D.F. la central de servicios generales de ALANON se encuentra en Río Nazas 185, col. Cuahutemoc. (Trad. de Carlos Compton García-Fuentes).

Anexo 24: Versión de la fase piloto del cuestionario de orientación educativa para saber si en tu casa hay problemas por el consumo de alcohol de tu papá o de tu mamá.

CUESTIONARIO DE ORIENTACION EDUCATIVA PARA SABER SI EN TU CASA HAY PROBLEMAS POR EL CONSUMO DE ALCOHOL DE TU PAPA O DE TU MAMA

NOMBRE: _____

-

EDAD: _____ **GRUPO:** __-

SEXO:
MASCULINO _____ **FEMENINO** _____

INSTRUCCIONES: En estas hojas vas a encontrar algunas preguntas sobre tu vida familiar. Lee con mucho cuidado cada una de estas preguntas y marca la respuesta **que mejor describa la vida en tu casa.**

No hay respuestas buenas ni malas porque cada quien tiene sus propios puntos de vista.

Es muy importante que respondas con **sinceridad** y no dejes ninguna pregunta sin contestar. Tus respuestas se van a usar para una investigación y nadie se va a enterar de ellas.

En las preguntas 1 a 3 deberás marcar con una cruz (ASI: **X**), en la opción correspondiente. El resto de las preguntas tiene 5 respuestas posibles:

5= SIEMPRE (Todas las veces)

4= GENERALMENTE (CASI todas las veces)

3= ALGUNAS VECES (pocas veces)

2= ESPORADICAMENTE (Muy rara vez)

1= NUNCA (No te pasa para nada)

Voltea la hoja y empieza a trabajar

1. ¿Con quién vives? :

Papá _____
 Mamá _____
 Hermano(s) _____
 Hermanas(s) _____
 Abuelito _____
 Abuelita _____
 Tío _____
 Tía _____
 Primo _____
 Prima _____
 Padrino _____
 Madrina _____
 Cuñado _____
 Cuñada _____
 Sobrino(s) _____
 Sobrina(s) _____
 Otro _____

¿Quién? _____

2.- ¿Quién es el jefe de familia en tu casa? _____

3.- ¿Hay alguno de ellos que tu consideres **tiene problemas por su manera de beber?**

SI _____ ¿Quien? _____

NO _____ Si tu respuesta ha sido **NO**, pasa la pregunta 19

LA SIGUIENTE LISTA DE PREGUNTAS SUPONE QUE TU PAPA O TU MAMA **SON EL JEFE DE LA FAMILIA EN TU CASA**. SI ASI NO FUERA, POR FAVOR APLICALAS A LA PERSONA QUE EN TU CASA ES EL JEFE DE FAMILIA

4.- ¿Crees que tu papá (o tu mamá) tenga problemas por su manera de beber?

5 4 3 2 1

5.- ¿Tratas de que tu papá (o tu mamá) deje de beber?

5 4 3 2 1

6.- ¿Tu papá (o tu mamá) te pega, te grita, te dice de groserías, o lo hace a alguien de tu familia cuando esta tomado?

5 4 3 2 1

7.-¿ Escuchas pelear a tu papá y a tu mamá cuando tu papá (o tu mamá) está tomado?

5 4 3 2 1

8.- Si tu papá está tomado, ¿tratas de proteger a algún miembro e tu familia de la violencia de él?

5 4 3 2 1

9.- Piensas mucho en los problemas por el consumo de alcohol de tu papá (o de tu mamá), o en las dificultades que hay porque bebe en exceso?

5 4 3 2 1

10.- ¿Desearías que tu papá (o tu mamá) dejara de beber

5 4 3 2 1

11.- ¿Te sientes responsable o culpable por la forma de beber de tu papá (o tu mamá)?

5 4 3 2 1

12.- ¿Cuando tu papá o tu mamá, que tienen problemas con su manera de beber, se pelean entre sí, te sientes atrapado en medio de esos pleitos?

5 4 3 2 1

13.- ¿Crees que tu tienes la culpa de que tu papá (o tu mamá) tome?

4 3 2 1

14.- ¿Te preocupa la salud de tu papá (o de tu mamá) debido a su abuso del alcohol?

5 4 3 2 1

15.- ¿Te da vergüenza que tus amigos y amigas vayan a tu casa y se enteren que tu papá (o mamá) toma, así que de plano no invitas a nadie?

5 4 3 2 1

16.- ¿Quisieras hablar con alguien que te comprendiera y te ayudara a resolver los problemas con relación al buso del alcohol en tu familia?

5 4 3 2 1

17.- ¿Te peleas con tus hermanos o hermanas por la forma de beber de tu papá (o de tu mamá)

5 4 3 2 1

18.- ¿Preferirías no llegar a tu casa para evitar a tu papá que toma o evitar la reacción de tu mamá al problema e la bebida de tu papá?
5 4 3 2 1

19.- ¿Has consumido alguna vez bebidas alcohólicas?

NO_____ Si tu respuesta ha sido **NO**, pasa a la pregunta 22.

SI_____

20.- ¿Cuál?:

Cerveza _____

Vino _____

Brandy _____

Sidra _____

21.- ¿Cuándo fue la última vez?

22.- Existe la posibilidad de que participes en algunos talleres de lectura en la escuela (dentro de tu horario de clases) en las que tu, junto con otros de tus compañeros y compañeras, vas a leer lecturas sobre el alcoholismo en la familia, entre otros temas, y después, con la ayuda de un orientador, vas a platicar y comentar en el grupo sobre esas lecturas. ¿Te gustaría participar en estos talleres *en caso de que se te eligiera (por sorteo)*?

SI_____

NO_____

Has terminado el cuestionario. Gracias por tu participación.

Anexo 25: Versión de la fase piloto del cuestionario de orientación educativa para saber como resuelves tus problemas con relación al consumo de alcohol de alguno de tus padres.

**CUESTIONARIO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA SABER COMO
RESUELVES TUS PROBLEMAS CON RELACIÓN AL CONSUMO DE
ALCOHOL DE ALGUNO
DE TUS PADRES**

NOMBRE: _____

—

EDAD: _____ **AÑOS** **GRUPO:** _____

SEXO: MASCULINO() FEMENINO()

INSTRUCCIONES: En estas hojas vas a encontrar algunas afirmaciones que describen algunas de las formas mediante las que los estudiantes de tu edad intentan resolver los problemas que les causa el consumo de alcohol de su papá (o de su mamá).

Lee con mucho cuidado cada una de estas afirmaciones y marca la respuesta que mejor describa **la manera en que tú resuelves tus problemas debidos al consumo de alcohol de tu papá o de tu mamá.**

Marca con una cruz (así: **X**) en la respuesta que elijas.

No hay respuestas buenas ni malas porque cada quien tiene sus propios puntos de vista.

Es muy importante que respondas con mucha **sinceridad** y no dejes ninguna afirmación sin contestar. Tus respuestas van a ser usadas para una investigación y nadie se va a enterar de lo que tu escribes.

Cada afirmación tiene cinco respuestas posibles:

- 5= SIEMPRE** (Todas las veces)
- 4= GENERALMENTE** (CASI todas las veces)
- 3= ALGUNAS VECES** (pocas veces)
- 2= ESPORÁDICAMENTE** (Muy rara vez)
- 1= NUNCA** (No te pasa para nada)

Voltea la hoja y empieza a trabajar

CUANDO MI PAPA (O MI MAMA) TOMA O SE EMBORRACHA, YO:

1.- Intento llevarle la corriente.

5 4 3 2 1

2.-Me siento culpable

5 4 3 2 1

3.- Le digo que ya no tome

5 4 3 2 1

4.- Pienso que voy a platicar con mi papá (o con mi mamá)
cuando no esté tomado (a)

5 4 3 2 1

5.- Le pido que me prometa que ya no va a tomar

5 4 3 2 1

6.- Trato de fingir que todo está bien

5 4 3 2 1

7.- Siento que mi papá (o mi mamá) nunca va a cambiar

5 4 3 2 1

8.- Le digo que ya me voy a ir de la casa

5 4 3 2 1

9.- Le digo tranquilamente que no me gusta que tome

5 4 3 2 1

10.- Aprovecho para pedirle permiso para salir a donde yo quiero

5 4 3 2 1

11.- Pienso que no me quiere

5 4 3 2 1

12.- Me parece que se porta mejor conmigo y me platica

5 4 3 2 1

13.-Siento que me vale, que no me importa

5 4 3 2 1

14.- Me siento desesperado (a) y cansado (a)

5 4 3 2 1

15.- Me siento preocupado (a) y responsable por mi papá (o por mi mamá)

5 4 3 2 1

16.-Me preocupa su salud

5 4 3 2 1

17.- Le grito y le digo de cosas

5 4 3 2 1

18.-Trato de disculparlo (a).

5 4 3 2 1

19.- Me pongo a llorar y le suplico que ya no lo haga

5 4 3 2 1

21.- Me da miedo que mis papás se vayan a divorciar

5 4 3 2 1

22.- Quisiera esconderle o tirarle su botella

5 4 3 2 1

23.- Me enoja mucho

5 4 3 2 1

24.-Aprovecho para salirme sin permiso

5 4 3 2 1

25.- Me gustaría poder platicar con alguien que me entendiera
y me ayudara

5 4 3 2 1

26.- Le digo que se vaya

5 4 3 2 1

27.- Trato de esconderle o tirarle su botella

5 4 3 2 1

28.-Aprovecho para agarrarle dinero

5 4 3 2 1

29.- Creo que lo hace por mi culpa

5 4 3 2 1

30.- Me siento confundido (a) y con miedo

5 4 3 2 1

31.- Trato de hacerle entrar en razón

5 4 3 2 1

32.- Me preocupa que a veces no pueda dejar de beber

5 4 3 2 1

33.- Hago lo posible por encubrirlo (a) y taparlo (a)

5 4 3 2 1

34.- Trato de vigilarlo (a) y observarlo (a)

5 4 3 2 1

35.- Le digo que vaya a hacer una manda o vaya a jurar

5 4 3 2 1

36.-Me siento impotente

5 4 3 2 1

37.- Pienso que me debo de ocupar de mí mismo (a) y de mi propio bienestar.

5 4 3 2 1

38.- Me peleo y discuto con él (o con ella)

5 4 3 2 1

39.-Trato de no hablarle ni pelarlo (a)

5 4 3 2 1

40.-Aprovecho para pedirle dinero

5 4 3 2 1

41.-Desearía que ya dejara de beber

5 4 3 2 1

42.-Me siento con rencor, con amargura o con tristeza

5 4 3 2 1

43.-Siento que me vale, que no me importa

5 4 3 2 1

Gracias por tu participación.

Anexo 26: Guías de apoyo durante la fase piloto del programa

Guía número 1:

TALLER DE LECTURA SOBRE EL ALCOHOL Y LA FAMILIA
SEGUNDA SESION

TEMA 1.- Los papeles que adoptan en su familia los hijos de alcohólicos

Lectura:

Black, Claudia. *No hablar, no confiar, no sentir. Los efectos del alcoholismo sobre los hijos y cómo superarlos*. México: Arbol Editorial, 1997.

Cap. 1.- Viñetas.

Cap. 2.- Papeles.

Avance de contenido:

- 1.1.- El hijo o la hija “muy responsable”
- 1.2.- El hijo o la hija que “se adapta a todo”
- 1.3.- El hijo o la hija que “apoya y trata de conciliar a los demás”
- 1.4.- El hijo o la hija de “mala conducta”

PREGUNTAS PREVIAS A LA LECTURA:

- 1.- ¿Cómo crees que se sientan los hijos o las hijas en una casa donde el papá es alcohólico?
- 2.- ¿Qué peligros pueden tener en su vida cuando crezcan y sean adultos estos hijos e hijas?

NUEVAS PALABRAS:

Coherencia: Algo que es congruente, predecible.

Estereotipo: Modelo rígido

Hiperactivo: Niño que le cuesta trabajo estar quieto

El hijo que “actúa”: Es el hijo que cede a sus impulsos.

Asequible: Que se puede lograr.

PREGUNTAS DE REFLEXION PERSONAL:

- 1.- ¿Alguna vez he pensado o reflexionado sobre como ha sido mi vida familiar?
- 2.- ¿A que conclusiones he llegado?
- 3.- ¿Cómo me sentí al llevar a cabo esta lectura?
- 4.- ¿¿Me trajo recuerdos? ¿Cuáles?

PREGUNTAS DE REFLEXION GRUPAL:

- 1.- ¿Hay en la lectura algo que represente lo que ocurre en tu casa?
- 2.- ¿Alguna vez te pasó algo similar a los hijos e hijas que describe la lectura?
- 3.- ¿Cuándo?
- 4.- ¿Cómo fue?
- 5.- ¿Cómo te sentiste?
- 6.- ¿Qué pensaste?
- 7.- ¿Qué hiciste?
- 8.- ¿Te gustó la lectura? ¿Porqué?
- 9.- ¿Te hizo sentir mal la lectura? ¿Porqué?

Guía número 2:

TALLER DE LECTURA SOBRE EL ALCOHOL Y LA FAMILIA *TERCERA SESION*

Cap. 3.-No hablar, No confiar, No sentir

Avance de contenido:

- El mejor niño del mundo
- No hablar.
- No confiar
- No sentir.

PREGUNTAS PREVIAS A LA LECTURA:

- 1.- ¿Cuáles crees que sean las consecuencias para los hijos por haber vivido en un hogar donde el consumo de alcohol era un problema?

NUEVAS PALABRAS:

racionalizaciones: excusas

PREGUNTAS DE REFLEXION PERSONAL:

- 1.- ¿Plástico en mi casa con mi mamá o mis hermanos o hermanas de los problemas familiares debidos al consumo de alcohol de mi papá?
- 2.- Si no lo hago, ¿me gustaría hacerlo?
- 3.- ¿Cómo me sentí al llevar a cabo esta lectura?
- 4.- ¿¿Me trajo recuerdos? ¿Cuáles?

PREGUNTAS DE REFLEXION GRUPAL:

- 1.- ¿Hay en la lectura algo que represente lo que ocurre en tu casa?
- 2.- ¿Alguna vez te pasó algo similar a los hijos e hijas que describe la lectura?
- 3.- ¿Cuándo?
- 4.- ¿Cómo fue?
- 5.- ¿Cómo te sentiste?
- 6.- ¿Qué pensaste?
- 7.- ¿Qué hiciste?
- 8.- ¿Te gustó la lectura? ¿Porqué?
- 9.- ¿Te hizo sentir mal la lectura? ¿Porqué?

Anexo 27: Descripción de las actividades de enseñanza-aprendizaje durante las dos primeras sesiones de la fase piloto del programa.

Grupo	1ª plática	2ª plática	Cuestionario
2 "A"	13 de noviembre	27 de noviembre	4 de diciembre
2"B"	13 de noviembre	27 de noviembre	4 de diciembre
2"C"	15 de noviembre	22 de noviembre	29 de noviembre
2"D"	14 de noviembre	21 de noviembre	28 de noviembre
2"E"	13 de noviembre	4 de diciembre	11 de diciembre

Descripción de las actividades de enseñanza-aprendizaje de la 1ª sesión:

Numero de la sesión	1
Nombre del tema de la sesión	¿Qué es el alcoholismo?
Objetivo: El alumno identificará las consecuencias biopsicosociales del alcoholismo	

Actividad	Nombre de la actividad	Actividades del profesor	Actividades del alumno	Observaciones
1	Lectura de: "Testimonios de un joven de A:A."	Reparte material de lectura a los alumnos	Efectúan lectura en silencio.	Lectura tomada de.: Lammoglia, Ernest o. <i>Las familias alcohólicas</i> . México :Grijalbo, 2000. pp: 19-122.
2	Sesión de preguntas sobre la lectura	Hace a los alumnos las siguientes preguntas: a) Creen que estas cosas pasen en la vida real? b) ¿Alguno de ustedes ha conocido a alguien así? c) ¿A quien? d) ¿Porqué empezó el muchacho a tomar?	Responden las preguntas	Si no hay voluntarios, el profesor puede preguntarle en forma individual a los alumnos.

2	<p>Elementos comunes de las definiciones de alcoholismo.</p> <p>Una definición aceptada de alcoholismo.</p>	Expone el tema	<p>Escuchan la exposición.</p> <p>Identifican los elementos comunes de las diversas definiciones de alcoholismo.</p> <p>Conocen una definición aceptada de alcoholismo.</p>	<p>El profesor se ayuda de un mapa conceptual que dibuja en el pizarrón.</p> <p>El profesor va anotando en el margen derecho del pizarron , de manera progresiva, las actividades de la sesión.</p> <p>Bibliografía: Nastasi, Bonnie K y Denise M. DeZolt(1994) <i>School interventions for children of alcoholics</i>.New York: The Guilford Press,1994.-275p. Morse,R.M. & Falvin,D.K. (1992) The definition of alcoholism. <i>Journal of the American Medical Association</i>,268(2), 1012-1014.</p>
3	<p>Causas del alcoholismo:</p> <p>Geneticas Psicológicas Sociales</p>	Expone el tema	<p>Escuchan la exposición.</p> <p>Identifican las distintas causas del alcoholismo</p>	<p>El profesor se ayuda de un mapa conceptual que dibuja en el pizarrón.</p> <p>El profesor va anotando en el margen derecho del pizarron , de manera progresiva, las actividades de la sesión.</p> <p>Bibliografía: Nastasi, Bonnie K y Denise M. DeZolt(1994) <i>School interventions for children of alcoholics</i>.New York: The Guilford</p>

				Press,1994.-275p.
4	La personalidad alcohólica	Expone el tema	Escuchan la exposición. Identifican los distintos elementos de la personalidad de un alcohólico, entre los que se incluye el tomar bebidas alcohólicas.	El profesor se ayuda de un mapa conceptual que dibuja en el pizarrón. El profesor va anotando en el margen derecho del pizarrón, de manera progresiva, las actividades de la sesión. Bibliografía: Lammoglia,Ernesto. <i>Las familias alcohólicas</i> .México:Grijalbo,2000.
5	Cierre	Pregunta a los alumnos: ¿Les gustó esta plática? ¿Qué fue lo que les gustó mas?	Manifiestan lo que les gustó de la sesión.	

Descripción de las actividades de enseñanza-aprendizaje de la 2ª sesión.

Número de la sesión	2
Nombre de la sesión	Los efectos del alcoholismo en la familia
Objetivo: El alumno,a) identificará los elementos que convierten al alcoholismo en una enfermedad familiar,b) Identificará las diversas alternativas de tratamiento	

Actividad	Nombre de la actividad	Actividades del profesor	Actividades de los alumnos	Observaciones
1.1.	Preguntas previas a la lectura	Pregunta a los alumnos: ¿Conocen esta revista? ¿Saben quien es Hector Suárez?	Identifican la revista <i>TV NOTAS</i> y al actor Hector Suárez	La revista que el profesor muestra es: <i>TV NOTAS</i> (Noviembre 13, 2001, Número 263)
1.2	Lectura de: “Varios famosos hablan sobre el infierno que vivieron por el	Le pide a un alumno voluntario que en voz alta lea el testimonio de Hector Suárez	Escuchan a su compañero	La lectura esta tomada de la revista ya citada.

	alcoholismo”			
1.3	Preguntas posteriores a la lectura	Les comenta a los alumnos: “Observen como el dice: fui lo suficientemente hábil para que mis hijos jamás me vieran tomado” Les pregunta a los alumnos: ¿Uds. Creen que los hijos no se den cuenta?	Contestan la pregunta.	
2	Lectura: “¿Cómo saber si hay un alcohólico en la familia?” “Problemas típicos de la familia alcohólica”	Les dice a los alumnos que se numeren del 1 al 5 pues cada uno de ellos va a leer, según este orden, un párrafo de la lectura y comentar sobre él.	Se numeran del 1 al 5, por filas, y van haciendo la lectura por partes.	La lectura está tomada de: Lammoglia, Ernest o. <i>Las familias alcohólicas</i> . México: Grijalbo, 2000. pp.:128-131 El profesor va anotando en el margen derecho del pizarrón, de manera progresiva, las actividades de la sesión.
3.1	Preguntas previas a la lectura	Les dice y les pregunta a los alumnos: “-Vamos ahora a ver los efectos en los hijos” “-¿Recuerdan cuando estaban en 6° de Primaria? ¿Y cuando estaban en 3°?” “-Vamos a ver ahora la historia de un niño de 7 años cuyo padre	Responden las preguntas	

		es alcohólico?		
3.2	Lectura: "Testimonio de un niño de 7 años a la psicóloga de la escuela"	Lee en voz alta la historia	Escuchan la historia	La lectura esta tomada de: Lammoglia, Ernest o. <i>Las familias alcoholicas</i> . México: Grijalbo, 2000. pp.: 164-166.
3.3	Preguntas posteriores a la lectura	Les pregunta y les dice a los alumnos: ¿Cómo se sentía el niño? "Observen como el niño sentía que su papá tomaba porque el no se portaba bien"	Responden las preguntas	
3.4	Cierre	Les pregunta a los alumnos: ¿Les gustó esta plática? ¿Qué les gustó más?	Responden las preguntas.	
4	Alternativas de tratamiento.	Explica a los alumnos la naturaleza y fines de Alcohólicos Anónimos, ALANON, y ALATEEN.	Escuchan la explicación	

Anexo 28: *Propuesta de intervención de orientación educativa de la fase piloto.*

PROPUESTA DE INTERVENCION DE ORIENTACION EDUCATIVA

NOMBRE DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Efectos de un programa de bibliorientación sobre la capacidad de enfrentamiento hacia el alcoholismo familiar: el caso de los estudiantes de secundaria miembros de una familia alcohólica.

DOCTORANDO: Carlos Compton García Fuentes

**Facultad de Filosofía y Letras-Doctorado en Pedagogía
Universidad Nacional Autónoma de México.**

Objetivo: Evaluar los efectos sobre la capacidad de enfrentamiento (manejo del estrés) de un programa de lectura y debate que incluya selecciones de la literatura sobre alcoholismo familiar con estudiantes de la escuela secundaria, como parte de una estrategia escolar alternativa, correspondiente al área psicosocial de la orientación educativa.

La bibliorientación consiste en una actividad en la que el orientador educativo emplea ciertos materiales impresos o audiovisuales cuyo contenido le puede informar y reflejar a un estudiante algún aspecto de su desarrollo emocional y social y así ayudarlo, mediante la lectura y el debate del mismo, a resolver ciertas tareas de desarrollo propias de su edad y lograr un óptimo desarrollo y ajuste personal y social.

A continuación se presenta el plan general de trabajo, junto con los instrumentos de medición:

Procedimientos:

- 1.- Impartición de una serie de cuatro pláticas de difusión sobre el alcoholismo familiar a los estudiantes del 2o. grado, turno matutino, según el programa anexo: EL ALCOHOLISMO Y SU REPERCUSION EN LA VIDA DEL ESTUDIANTE DE SECUNDARIA
- 2.- Aplicación, en la cuarta sesión de dichas pláticas del “CUESTIONARIO DE ORIENTACION EDUCATIVA PARA SABER SI EN TU CASA HAY PROBLEMAS POR EL CONSUMO DE ALCOHOL DE TU PAPA O DE TU MAMA”
- 3.- Con base en los resultados del anterior cuestionario, se seleccionarán los alumnos que provengan de una familia alcohólica. A todos ellos se les aplicará entonces el CUESTIONARIO DE ORIENTACION EDUCATIVA PARA SABER COMO RESUELVES TUS PROBLEMAS CON RELACION AL CONSUMO DE

ALCOHOL DE ALGUNO DE TUS PADRES. Este cuestionario pretende evaluar la capacidad de enfrentamiento al alcoholismo familiar en los estudiantes.

4.- Posteriormente, los estudiantes seleccionados se integrarán en dos grupos de bibliorientación, el cual va a tener 15 reuniones, una cada semana, con el conductor de esta investigación. En estas sesiones, los alumnos van a leer fragmentos de las lecturas indicadas para este grupo de bibliorientación. Al final de las 15 sesiones, los alumnos serán evaluados de nuevo con el cuestionario mencionado en el punto 3. Este grupo también va incluir una entrevista, tres meses después de finalizadas las sesiones con cada uno de los participantes con el objeto de evaluar, a un nivel de seguimiento, cómo viven ahora en su familia y si la lectura y el debate de estos textos les sirvieron.

FUNCIONAMIENTO DE LAS SESIONES DE BIBLIORIENTACION

1.- La primera sesión tendrá como objetivos:

- Conocimiento de la estrategia de la biblio – orientación y el número de sesiones y su duración.
- Explicación de las actividades representativas en cada una de las sesiones.
- Explicación y ejemplos del tipo de material que se va a leer.
- Presentación del conductor.
- Presentación de los alumnos.
- Elaboración conjunta de un reglamento que incluya aspectos tales como: la asistencia, la disciplina interna, la importancia de dirigir los comentarios al tema tratado y de no sobreocupar el tiempo de participación, para que así todos puedan participar. Se incluirá un *pacto de secrecía*, en el que se pedirá a los alumnos no divulgar o comentar fuera del salón de reunión lo que han leído, visto o escuchado en las sesiones.
- Verificación por parte del conductor de que las instrucciones hayan sido entendidas por los participantes.
- Aclaración de dudas.

2.- Después de esta sesión de inducción, se llevarán a cabo 6 sesiones más. La 7ª se dedicará a una evaluación por parte del grupo de la conducción de las sesiones y los temas tratados. En su caso, se elegirán nuevos temas de lectura y debate vinculados con el alcoholismo familiar, como son la violencia física y emocional, el abuso sexual, entre otros, según los intereses y las necesidades de los alumnos. La información de esta evaluación intermedia retroalimentará el funcionamiento del resto de las sesiones.

3.- Se llevarán a cabo otras 6 sesiones.

4.-Finalmente, en una sesión de cierre se llevarán a cabo las siguientes actividades:

- El conductor resumirá las experiencias y vivencias de los alumnos.
- Los alumnos se despedirán entre sí y del conductor.

5.- Los alumnos recibirán una segunda evaluación con el CUESTIONARIO DE ORIENTACION EDUCATIVA PARA SABER COMO RESUELVES TUS PROBLEMAS CON RELACION AL CONSUMO DE ALCOHOL DE ALGUNO DE TUS PADRES y posteriormente recibirán información sobre Centros de ayuda mutua, como ALATEEN.

6.- En consecuencia, se llevarán a cabo 15 sesiones, una cada semana, distribuidas de la siguiente manera:

- Una sesión de inducción.
- 6 sesiones de Biblio-Orientación
- Una sesión intermedia de evaluación.
- 6 sesiones posteriores
- Una sesión de cierre.

7.- Cada sesión tendrá la duración de 50 minutos, correspondientes a una clase escolar. Este espacio podría ocuparse en el tiempo correspondiente a la asignatura de *Formación Cívica y Ética*. Se dejarán 5 minutos antes y 5 minutos después para que los estudiantes se desplacen de su salón de clases al salón dedicado a la Biblio-Orientación.

8.- En cada sesión los alumnos van a leer un material de lectura, tomado de la antología propuesta, en un tiempo no mayor de 15 minutos. Se les va a avisar a los alumnos de la naturaleza de las preguntas que se les va a hacer de tal manera que sea una lectura focalizada y con un propósito.

9.- El orientador le va a indicar a los participantes que subrayen las palabras que no conozcan o los párrafos en los cuáles ellos se puedan reflejar.

10.- Los temas a desarrollar durante estas sesiones, con el apoyo adecuado de las lecturas, serán:

- Los papeles que los hijos desempeñan en una familia donde el padre o la madre toman.
- Las maneras de enfrentar la tensión que los hijos aprenden en una familia donde el padre o la madre toman.
- La forma en que evolucionan estos papeles cuando los hijos llegan a la vida adulta.
- La violencia física en la familia, como posible consecuencia del alcoholismo.
- La violencia emocional y / o verbal en la familia, como posible consecuencia del alcoholismo.
- El abuso sexual en la infancia, como posible consecuencia del alcoholismo familiar.

11.- Después de esta lectura, el orientador le pregunta al grupo si hubo algunas palabras, expresiones o conceptos que no hayan entendido

12.- Posteriormente, el orientador le va a plantear al grupo y / o a cada uno de los participantes, algunas de las siguientes preguntas:

- ¿De que trató la lectura?
- ¿Encuentras algún parecido entre lo que trata la lectura y algo que a ti te halla pasado?
- ¿Te ha pasado algo similar en tu vida a lo que le pasó al personaje?
- Tu, ¿qué hiciste?
- ¿Encontraste algo en la lectura que te ayude? ¿Qué fue?
- ¿Encontraste algo en la lectura que te disguste? ¿Porqué?

13.- Este debate, que durará 25 minutos, tiene como objeto que el estudiante se identifique con el tema, la situación y los personajes de la lectura y mediante esta identificación:

- Se anime a hablar de sus problemas(similares a los de la lectura).
- Analice sus actitudes y conductas.
- Analice sus propias reacciones a las frustraciones y conflictos.
- Ayudarle a que se de cuenta dé que hay mas de una solución a un problema,
- Estimular en el estudiante el deseo de buscar un ajuste que disminuya sus conflictos.
- Alejar el sentimiento de aislamiento mediante la comparación de sus problemas con los demás miembros del grupo que también los padecen.
 - Proporcionarle los hechos y conocimientos que se necesitan para resolver un problema.
- Dejarle una perspectiva real de los problemas, de tal manera que puedan ser vistos en su justa dimensión
- Estimular el pensamiento crítico, como es el análisis, la elaboración de juicios y la toma de decisiones.

De esta manera, los estudiantes, además de tener la adecuada información para la toma de decisiones, serán capaces de una toma de conciencia emocional. Esto hará que cambien sus estilos de enfrentamiento al alcoholismo familiar, y en su caso, se motiven y concienticen para aceptar y recibir el apoyo de un grupo como ALATEEN, u otro tratamiento

13.-Para animar la participación, se establece un mecanismo de aprendizaje colaborativo en el grupo, por las grandes ventajas que presenta en la comunicación. cooperación, aceptación, toma de decisiones y solución de conflictos(De la Garza y Ortega,2001)¹. Cada alumno recibe por sorteo un papel que desempeñar, en cada ronda de lectura:

¹ De la Garza López de Lara, Yolanda, y Juan Leove Ortega Pérez (2001).El trabajo cooperativo en equipo, dentro y fuera de la escuela primaria: una

- El alumno que lee,
- El que hace una pregunta sobre el contenido del material leído.
- El que la responde
- El que da un ejemplo de algo similar a lo que se acaba de leer, que le haya pasado en su vida.
- El que le resume a su compañero el testimonio que acaba de presentar.

14.- El orientador se limitará a coordinar las intervenciones, a reflejar (sin juzgar) los sentimientos de las participaciones de los estudiantes, a hacer un resumen de la sesión, y en general a coordinar ésta.

15.- En las sesiones se emplearán lecturas provenientes de libros de autoayuda para adolescentes hijos de padres alcohólicos.

Sesión prototipo

Duración: 50 minutos, divididos así:

- 5 minutos de traslado e instalación de los alumnos
- 15 minutos para lectura en silencio. Aquí se incluye el aviso del nuevo tema y el propósito.
- 25 minutos para debate de la lectura. Aquí se incluyen actividades como el debate guiado, y el aprendizaje colaborativo.
- 5 minutos para traslado y regreso de los alumnos a su siguiente materia.

Tema a desarrollar: Las leyes de la familia alcohólica: El **NO HABLAR** del alcoholismo.

Objetivo: El participante conocerá y se identificará, en su caso, con el papel del hijo responsable en la familia alcohólica.

Material de lectura: Fragmento correspondiente a la obra:

Black, Claudia. *No hablar, no confiar, no sentir. Los efectos del alcoholismo sobre los hijos y cómo superarlos*. México: Árbol Editorial, 1997.-pp.:35-43.

Resumen: Este fragmento trata de una característica fundamental en todos los hijos miembros de una familia alcohólica: **NO HABLAR**. La familia puede racionalizar (dar excusas) la conducta del padre o la madre alcohólico o puede negar que los problemas de la familia estén vinculados al alcoholismo de alguno de los padres (negación). Nadie habla en la familia del alcoholismo de uno de los

experiencia con alumnos y maestros.--pp.:55-60.--En: *La investigación educativa en México*. Sonia Comboni Salinas, Carmen Cortés Rocha, y Xavier Rodríguez Ledesma, coordinadores. México, D.F.: Consejo mexicana de investigación educativa; Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco

padres y esto crea un sentimiento de soledad y desamparo en los hijos pues de nada serviría hablar del problema. El fragmento incluye también una viñeta, al principio de la lectura. En ella, Michel, un niño muy bien portado y modelo en su escuela, se angustia al regresar a su casa al pensar en como se iba a portar ahora su mamá, que a veces se emborrachaba.

Preguntas representativas/ guía de debate:

- ¿De qué trato la lectura?
- ¿Qué le sucede al personaje o personajes principales?
- ¿Alguien encuentra algún parecido entre lo que trata la lectura y lo que le pasa en su casa?
- ¿Alguno de ustedes se comporta de esta manera en su casa?
- ¿Han conocido a alguien así?
- ¿Qué opinan de este hijo (a)?
- ¿Les ayudó la lectura? ¿Por qué?
- ¿Les disgustó la lectura? ¿Por qué?

Bibliografía tentativa:

A.- LIBROS DE AUTOAYUDA

Black, Claudia. *No hablar, no confiar, no sentir. Los efectos del alcoholismo sobre los hijos y cómo superarlos*. México: Árbol Editorial, 1997.

Contenido: 1.- Viñetas. 2.- Papeles. 3.- No hablar, no confiar, no sentir. 4.- La progresión de los papeles. 5.- El hijo en el seno familiar. 6.- El hijo adulto. 7.- Violencia en la familia, maltrato físico, abuso sexual. 8.- Recursos.

Comentarios: Este libro presenta ejemplos de los efectos del alcoholismo de los padres en los hijos. Muchos niños, cuyos progenitores tienen un problema con el alcohol, pasan por su adolescencia aparentando bienestar y también aparentando que sobreviven a todos los problemas y penas de vivir en una familia alcohólica. Las técnicas de sobrevivencia que practican durante la niñez y la adolescencia les causan problemas en la vida adulta y les acarrearán como resultado estados depresivos, una incapacidad para mantener relaciones íntimas, casarse con un alcohólico o finalmente convertirse en alcohólicos. En algunos casos, por supuesto, estos problemas YA SE EVIDENCIAN desde la adolescencia. En el libro se identifican los papeles que tienen los padres alcohólicos y sus hijos dentro del

hogar, los problemas que los hijos tienen por el abuso del alcohol de un progenitor, la violencia en la familia, entre otros.

El alcoholismo es un problema muy extendido y el orientador educativo debe identificar a los alumnos que padecen o han padecido de alcoholismo en sus familias, darles a leer las historias de este libro como recurso de Biblio-Orientación para finalmente, una vez lograda la toma de conciencia, canalizarlos a un servicio externo, como ALA-TEEN. Su lectura forma parte de un perfil de intereses que está conformado con lecturas sobre codependencia, abuso sexual, en su caso, y violencia intrafamiliar.

Cuidado con las adicciones. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe(CREFAL),2000.- Colección: *Los libros de papá y mamá.*

Contenido: 1.- ¿Porqué un joven se hace adicto? 2.- Podemos prevenir. 3.-La familia amorosa 4.- Para redondear ideas. 5.- Si tienen dudas.

Comentarios: El libro está concebido para padres y educadores. En especial, la historia ilustrada “*Qué suerte la de Lalo*”, que presenta la historia de un muchacho de secundaria cuyo padre es alcohólico, puede servir para la Biblio- Orientación. Es muy indicativa la pregunta al final de la historia: ¿Consideran ustedes que el hecho de que su padre fuera alcohólico influyó en Lalo para querer consumir droga?

Forward, Susan. *Padres que odian. La incomprensión familiar: un problema con solución.* México: Grijalbo,1991.

Contenido: PRIMERA PARTE: "Esos padres". 1.- Las deidades parentales: *el mito de los padres perfectos.* 2.- "Que tú lo hicieras sin mala intención no quiere decir que no me doliera": los padres inadecuados. 3.- "¿Por qué no pueden dejarme vivir mi propia vida? *Los controladores.* 4.- "En esta familia no hay ningún alcohólico": *los alcohólicos.* 5.- Todas las magulladuras son internas: *los que maltratan verbalmente.* 6.- A veces, las magulladuras también están por fuera: *los que maltratan físicamente.* 7.- La traición final: *Los que maltratan sexualmente.* 8.- ¿Por qué se conducen así los padres?: *El sistema familiar.* SEGUNDA PARTE: Reivindique su vida. 9.- No hay porqué perdonar. 10.- "Si soy adulto, porqué no siento que lo soy". 11.- Los comienzos de la autodefinición. 12.- ¿Quién es el verdadero responsable? 13.- La confrontación : el camino a la independencia. 14.- Cómo curar la herida del incesto. 15.- Rompa el ciclo.

Comentarios: La obra trata sobre los distintos aspectos de la disfuncionalidad familiar. Se relaciona también con los temas de ALCOHOLISMO FAMILIAR, ABUSO SEXUAL Y MALTRATO PSICOLÓGICO. Los adolescentes que han padecido o padecen de las condiciones descritas en el libro, pueden tomar conciencia de su ambiente familiar y después ser canalizados a un servicio de psicoterapia.

Geringer Woititz, Janet. *Hijos adultos de padres alcohólicos. Todo lo que necesitas saber si vienes de una familia disfuncional.* México: Diana, 1998.

Contenido: 1.- ¿Qué te pasaba cuando eras niño? 2.- ¿Qué te está pasando ahora? 3.- Rompiendo el ciclo. 4.- ¿Qué pasa con tus hijos? 5.- Consejos para la recuperación.

Comentarios: Aunque está dirigido a una población adulta, muchas de sus historias pueden complementar al título anterior. De especial interés es la introducción que señala como la convivencia con un progenitor alcohólico mina la autoestima en los hijos. Esta imagen distorsionada de sí mismos se manifiesta en las siguientes conductas: tienen que adivinar cuál es la conducta normal, tienen dificultad para terminar un proyecto, mienten cuando pueden decir la verdad, se juzgan sin piedad, les cuesta trabajo divertirse, se toman muy en serio a sí mismos, les cuesta trabajo mantener relaciones íntimas, reaccionan en forma exagerada a los cambios que no pueden controlar, siempre tratan de obtener aprobación, se sienten diferentes de otras personas, son super responsables o irresponsables, son exageradamente leales, son muy impulsivos. Todas estas características van siendo discutidas y vinculadas con la vida infantil de los hijos de alcohólicos.

Lammoglia, Ernesto. *Las familias alcohólicas.* México: Grijalbo, 2000.

Contenido: 1.- El alcohólico nace, no se hace. 2.- La enfermedad del alcoholismo. 3.- Alcohólicos anónimos, la única posibilidad. 4.- El alcoholismo es una enfermedad de la familia. 5.- La culpa. 6.- El prestigio del alcohol. 7.- Lo que el médico debe saber acerca del alcoholismo. 8.- Centros de Atención en México.

Reseña: El primer capítulo trata sobre la personalidad alcohólica y su Genética y metabolismo, junto con el testimonio de un alcohólico. Los rasgos de la personalidad alcohólica son: inmadurez emocional, tendencia a crear dependencias emocionales, egocentrismo, incapacidad de amar, homosexualidad latente, labilidad emocional, conducta impulsiva, angustia patológica, soledad, mitomanía, tendencia a la manipulación, incapacidad para integrarse a los grupos humanos, incapacidad para asimilar las experiencias, incapacidad para tolerar la

frustración, incapacidad para tolerar el sufrimiento, vivir sufriendo, y sufrir viviendo, tendencia a la evasión, ingestión de bebidas alcohólicas. Todos estos rasgos son explicados en el capítulo. El capítulo 2, que habla sobre la enfermedad del alcoholismo, explica las fases de la enfermedad, los tipos de alcoholismo, el síndrome de la borrachera seca, y menciona el riesgo de malformación fetal en la mujer alcohólica. Presenta también el testimonio de una esposa desesperada. El capítulo 3 presenta a Alcohólicos Anónimos como un grupo de autoayuda que ofrece una solución al problema, junto con varios testimonios. El capítulo 4 habla sobre el alcoholismo familiar. En él se presentan indicaciones para saber si hay un alcohólico en la familia, los problemas más representativos en una familia alcohólica, lo que se puede y lo que no se debe hacer, la búsqueda de ayuda, la readaptación y la codependencia, los hijos de alcohólicos, el maltrato físico y emocional y el descubrimiento de la autoestima, Presenta también este importante capítulo diversos testimonios: el de una mujer sobre su experiencia en ALA-ANON, el de un niño de 7 años a la psicóloga de la escuela, el de un niño de 10 años a su padre, y otras diversas.

El capítulo 5 habla sobre la culpa, su naturaleza y por qué nos sentimos culpables. La culpa en los niños, los dobles mensajes que se viven en una familia alcohólica, la culpa en la mujer y en el hombre y que hacer con la culpa. El capítulo 6 trata el aspecto social del alcohol: su prestigio, su papel en la historia, su papel como invitado obligado en las fiestas, los ídolos borrachos de México, la publicidad en torno al alcohol, su papel como protector de padecimientos cardiovasculares, y finalmente las frases y refranes populares sobre el alcoholismo. El capítulo 7 trata sobre lo que el médico debe saber sobre el alcoholismo: la identificación del enfermo alcohólico, las complicaciones médicas del alcoholismo, la elaboración de un diagnóstico y el tratamiento de algunas complicaciones médicas del alcohólico. Finalmente, el capítulo 8 habla sobre los centros de atención en México: Grupos 24 de A.A., Granjas 24 horas de A.A., Grupos 24 horas de Jóvenes A.A.

Comentarios: Los adolescentes de la escuela secundaria que han convivido con un enfermo alcohólico se han convertido a su vez en enfermos emocionales. Como los dos títulos anteriores, la presente obra pretende que el lector reflexione sobre la psicología del alcohólico y sus efectos en su propia personalidad. Tiene el gran mérito de haber sido producido en México, con testimonios de la gente y con su manera de hablar. Esto constituye una gran ventaja sobre las otras obras de esta sección. De especial interés es el capítulo 1 que habla sobre la personalidad alcohólica, el capítulo 2 que habla sobre las fases de la enfermedad del alcoholismo y el capítulo 4 que habla sobre los efectos del alcoholismo en la familia, sobre todo los testimonios que se presentan de algunos hijos de padres alcohólicos. Con la información de los capítulos 1 y 2, el orientador puede presentarles a los estudiantes algunas pláticas sobre la naturaleza del alcoholismo (por ejemplo, cuando se vea el tema de las adicciones en la materia de Formación Cívica y Ética) para después, mediante un cuestionario, identificar a aquellos alumnos que viven en familias donde algún progenitor ha presentado o presenta problemas con su manera de beber. Hecha esta selección, los estudiantes pueden ya participar en un programa de lectura y debate de los

testimonios que se ofrecen en el capítulo 4 y en las otras obras citadas en esta sección.

B.- NOVELAS Y OBRAS DE TEATRO.

Turrent, Jaime. *La eterna noche del desconsuelo*. México: Editorial Oasis; Univ. Veracruzana, 1987

Galindo, Sergio. *Declive*. México: Fondo de Cultura Económica, 1985

Carballido, Emilio. *Rosa de dos aromas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

Garibay, Ricardo. *Beber un caliz*. México: Joaquín Mortiz, 1965.

González Dávila, Jesús. *De la calle*. México: Plaza y Valdez, 1995.

Anexo 29: *Ejemplo de una carta de autorización para que los alumnos de un grupo específico, se puedan ausentar de una asignatura para asistir al Taller de lectura para llevarte mejor con tus papás y familiares.*

México,D.F. a 10 de febrero de 2003

Profa. _____
Especialidad de Historia
Esc. Secundaria _____
Xochimilco,D,F.
 Presente

Estimada Profa. _____

Por medio de la presente, me permito solicitar a ud. permita la asistencia al *Taller sobre cómo llevarte mejor con tus padres y familiares* de los alumnos del segundo grado grupo "A", que a continuación se mencionan:

Estos 10 alumnos se ausentarán de la 6a. hora (12:00 a 12:50) el día martes. El Taller se llevará a cabo en el sala de red escolar. El Taller inicia esta semana y termina la última semana de Junio. A cada alumno se le entregará un *comprobante de asistencia* por cada día martes que se ausente. Este comprobante indicará su nombre, la fecha correspondiente y mi nombre.

Le agradezco mucho las facilidades prestadas para la realización de este Taller de Lectura.

Atentamente

Carlos Compton García Fuentes

Proyecto de intervención psicopedagógica para los alumnos de secundaria miembros de una familia alcohólica.

Anexo 1: Temario del Taller de Lectura.

Anexo 2: Ejemplo de comprobante de asistencia.

Anexo 30: Resultados del cuestionario aplicado a los maestros de secundaria sobre la Guía de información sobre la influencia del alcoholismo familiar en el aula.

RESULTADOS DE LA APLICACION DE LA FORMA DE EVALUACION DOCENTE SOBRE LA GUIA DE INFORMACIÓN PARA EL MAESTRO DE SECUNDARIA SOBRE LA INFLUENCIA DEL ALCOHOLISMO FAMILIAR EN EL AULA.

La *Guía* mencionada se repartió a catorce maestros de la secundaria que daban clases al segundo grado o que eran directivos y a una prefecta. Junto con la *Guía* se les repartió una *Forma de evaluación docente*. De los quince cuestionarios repartidos sólo 7 respondieron. El resto no lo hizo por alguna de las razones siguientes: Jubilación(dos casos), extravío(un caso), otras actividades(cinco casos). Las respuestas a los cuestionarios se agrupan por pregunta:

1.-¿Que le llamó más la atención o le gustó del contenido de la Guía?

- La guía en su totalidad...
- Las características que presenta un alumno cuando existen problemas de alcoholismo en su familia
- Los tipos de conducta en los adolescentes normales y de los padres alcohólicos
- Las estrategias de intervención en el aula para los adolescentes y familiares de alcohólicos
- La manera de cómo detectar alumnos con problema
- Conductas escolares de los adolescentes hijos de alcohólicos y estrategias de intervención en el aula para los adolescentes hijos y familiares.
- La explicación detallada, porque yo desconocía la mayor parte de la lectura.
- Me gustó el contenido respecto a la descripción que hacen de cada actitud que presentan los alumnos que tienen problemas de alcoholismo en su hogar

2.-¿Encontró información distinta y/o complementaria sobre el tema?

- Si
- Si,
- Complementaria
- Si, porque en realidad no conocia mucho sobre el tema, y su impacto en el nivel escolar.
- No
- No, no busque
- Si, en unas revistas y folletos que trajo un alumno de alcohólicos anónimos.

3.-¿Qué le añadiría al contenido de la Guía, para complementarla?

- Me parece que la guía es lo suficientemente completa, lo ideal sería una aplicación adecuada a la condición de cada niño.
- Las condiciones administrativas a las que se enfrenta un maestro...
- Esta muy completa
- Tal vez que la guía se nos de como taller a nosotros también
- En realidad no se que faltaría porque lo veo completo el contenido de la guía

4.-¿Cuál cree ud. que sea el grado de cooperación del docente de secundaria promedio para influir positivamente en este tipo de alumnos?

- Según lo que observé, casi fué nula.
- Es mínimo
- De gran importancia, ya que son varias horas de convivencia con los jóvenes a la semana, lo cual contribuye a influir de forma positiva en ellos
- Ninguna
- En un alto grado, el docente puede influir positivamente en los alumnos de secundaria, ya que el profesor deja huella en el ser humano
- Es muy importante, ya que somos las personas a quien pueden tenerles confianza y algunas veces somos las únicas personas en quien confiar...
- El 50%, porque no todos los maestros estamos con ellos todos los días.

5.-¿Hasta dónde cree ud. que es posible aplicar sus lineamientos en el trabajo escolar frente a grupo, o en las interacciones con los alumnos(as)?

- Hasta donde los directivos tengan la capacidad de involucrarse
- Es posible al generalizar los temas, pero al intentar particularizar al alumno, es imposible.
- Dependería del carácter del docente y del alumno
- Si, es posible, siempre y cuando el maestro tenga la disposición y lo quiera hacer.
- Si es posible, siempre y cuando el profesor este dispuesto a colaborar y aplicar los lineamientos en el trabajo escolar.
- Es factible siempre y cuando sepamos cómo hacerlo.
- No mucho, porque cuando se llega a detectar un caso de este tipo, lo encaminamos a trabajo social o a Orientación, por la falta de tiempo, ya que es muy poco el tiempo de horas de mi materia...

6.-¿Cree ud. que su aplicación pueda dar resultados?

- Si, porque tiene una meta clara, sólo depende de la seriedad de quien lo aplique.
- No, porque el sistema impone trabas
- Si, se complementaria el apoyo que se da a jóvenes que viven en estas situaciones
- Si, la buena comunicación, la comprensión y el entendimiento del problema, además de darle confianza al alumno, provoca en el alumno confianza para platicar y encontrar una solución a sus problemas.
- Si, si son bien encauzados y aplicados, los resultados serán positivos.
- Si, por la misma confianza que podemos tener con nuestros alumnos
- No, porque no existe un adecuado seguimiento. por el momento se atiende a los alumnos, pero a los dos o tres días se olvida el problema.

7.-¿Hasta donde llegarían estos resultados?

- No se puede predecir, pero si sólo se rescatara a un joven de esta situación, sería un buen logro.
- Al nivel de conciencia del alumno para no copiar los mismos modelos de comportamiento de sus padres
- Hasta donde se nos permita como institución llegar.
- Espero que llegue un poco de ayuda a su casa
- Hasta donde los interesados lo requieran

8.-¿Que influiría en su aplicación?

- Tiempo, el carácter del docente, así como el de los jóvenes.
- Que desarrollara formas diferentes de comportamiento, orientadas positivamente en su edad adulta
- Que el profesor tenga interés en cada uno de sus alumnos
- El manejo de la guía como “asesor” o sea, capacitarnos al respecto
- La negativa de su familia, al querer recibir ayuda.
- Seriedad

9.-¿Cree factible la aplicación de la Guía en su práctica docente?

- No, por la cantidad de alumnos y porque los programas son institucionales
- Si, porque mi materia lo permite
- Si, porque existen varios casos de alumnos con padres alcohólicos y no sabemos cómo detectarlos y ayudarlos
- Si, porqué mejoraría el plan de trabajo que se contemple aplicar
- Si, porque he detectado algunos alumnos con estos problemas
- Si, porque s necesario en nuestro medio llegar a detectar a este tipo de alumnos con problemas.
- Si, porque es necesario detectarlos a tiempo para poder ayudarlos o guiarlos.

10.-¿Ha pensado ud. en aplicar el contenido de la Guía en su practica docente?

- No, por falta de experiencia y motivación.
- Si, nuestra situación geográfica se presta para tener alumnos con este tipo y otros problemas que influyen en nuestros alumnos.
- No, no se me había ocurrido.
- Si, ya que en ocasiones los alumnos se acercan y nos comentan sus problemas, y en este caso de padres alcoholicos, es muy importante darle al alumno una opción para resolver el problema y no copie él esquemas de sus padres.
- Si, elevaríamos la autoestima de más jóvenes.
- Si, porque mis alumnos tendrían más confianza de trabajar en mi clase y ésta sería más amena,para así llegar a tener resultados positivos,y para la utilización de las fortalezas personales y escolares, y promover en los alumnos su desarrollo.
- Si, porqué podría resolver problemas que se presentan con los alumnos.

11.-¿Cree ud. que las propuesta contenidas en la Guía puedan aplicarse para el manejo de la disciplina y el rendimiento escolar en el aula con alumnos que exhiban conductas como las descritas en la Guía, según los papeles que desempeñan (responsable, irresponsable, etc...) provengan o no de una familia alcoholica?

- Sí
- Claro que sí
- Si
- Si,
- Si, siempre que se tenga disponibilidad por parte del docente
- Si
- Si, ayudaría mucho en la disciplina del grupo y aparte se elevaría su autoestima

12. ¿Que aspectos serían muy dificiles de aplicar en la realidad?

- Las conductas que el docente debe evitar; las intervenciones en el aula
- La capacitación de nosotros. Necesitamos aplicarla para saber cuáles serían estos aspectos.
- No recuerdo exactamente porque ya tiene algunos meses que lo leí; sin embargo, en su esencia pienso que el 70% puede ser aplicable en el aula, pues traería buenos resultados para los afectados.
- Vencer su resistencia a cambiar, a sincerarse, a comentar la problemática que viven.
- El cambiar la actitud de los padres.

13.-¿Con que aspectos no está ud. de acuerdo y porqué?

- En que la escuela asuma funciones de la familia. Al poner en práctica éstos aspectos, se hace más grande la distancia entre la escuela y la familia, se desplazan funciones o papeles que no les corresponden.

14.-Algún comentario que quisiera ud. hacer con base en su experiencia docente con los alumnos que provienen de un hogar alcohólico.

- En el peor de los casos, parece ser que ni siquiera no damos cuenta de la problemática.
- Que siempre quieren llamar la atención de todos(profesores, compañeros y sus amigos) haciéndose chistosos, indisciplinados.
- Son niños callados, otros rebeldes, otros inquietos. Es raro que un niño de padres alcohólicos sea positivo en sus actitudes

15.- ¿Ha observado cambios en los alumnos que han acudido al Taller?

- No. Opinión: Parece ser que los resultados no se han vistó, pero no creo que sea culpa del aplicador, más bien creo que es consecuencia de la falta de apoyo de toda la comunidad entre otros factores.
- Si, en algunos casos. En su comportamiento, conducta y forma de relacionarse con sus compañeros.
- Si. Cambios en su conducta de manera positiva. Participan y cumplen más en sus clases y trabajos. Felicidades al Prof. Carlos Compton por el apoyo y dedicación que ha entregado a los alumnos del plante.
- Si. Que los alumnos que acudieron a su taller tienen más interés en sus estudios. En mi materia he descubierto el interés y la habilidad y destreza de cada alumno.
- Si. Una niña quería dejar la escuela para irse con su novio y este ciclo escolar regresó.
- Si. Conducta, responsabilidad, motivación

Anexo 31: *Características generales del aprendizaje significativo, según las aplicaciones a la educación de la psicoterapia centrada en la persona, de Carl Rogers.*

Características generales:

González Garza(2001) afirma que la educación centrada en la persona es una aportación al campo educativo de Carl Rogers, que junto con Abraham Maslow, son dos reconocidos fundadores de la psicología humanista. Rogers se preguntaba si la creación de una atmosfera de libertad, comprensión y respeto, que facilitaban el aprendizaje en la relación terapéutica, ¿no podría también aplicarse a la educación? Rogers entonces desarrolla un sistema de enseñanza que denomina *aprendizaje significativo*, aprendizaje que trasciende la mera acumulación de datos y hechos. Este método consiste en una manera de aprender diferente que influye en la conducta del alumno, de sus actividades, de sus actitudes, y de su personalidad. Es un tipo de aprendizaje que penetra en toda la persona del estudiante y entreteje toda su existencia, y no sólo se refleja en un aumento de conocimientos. A continuación se presentan los elementos fundamentales, los objetivos, las características, y las condiciones y actitudes del aprendizaje significativo, siguiendo a Garza(2001)

Elementos fundamentales:

- 1.-Confianza en que el ser humano posee un potencial innato para sobrevivir, desarrollarse, aprender y relacionarse.
- 2.- Incluye a toda la persona, con sus pensamientos, sentimientos y acciones, en la experiencia misma del aprendizaje.
- 3.-La búsqueda y la curiosidad brotan naturalmente en la persona.
- 4.-La comprensión y el descubrimiento son experiencias internas de la persona que aprende.
- 5.-El aprendizaje implica un cambio en la percepción del individuo y una asimilación hacia sí mismo de aquello que está aprendiendo; por lo tanto, no es posible enseñar a una persona directamente, sino sólo facilitar su aprendizaje.
- 6.-La persona pretende hacer parte de sí misma lo aprendido, para que quede dentro como energía disponible; es decir, como un recurso del cual puede disponerse en cualquier momento.
- 7.-Mediante el aprendizaje significativo, la persona percibe como trascendente todo lo que vive.Los requisitos de este aprendizaje, son:
 - a)Que el estudiante no se sienta amenazado en su dignidad humana y encuentre un clima de confianza y seguridad en su grupo.
 - b)Que se facilite la percepción de las experiencias mediante un ambiente más libre de tensión y bloqueo.
 - c)Que el estudiante participe activamente.
- 8.-La participación activa del estudiante en las diversas etapas de su proceso abarca las diferentes dimensiones del ser humano y permite la integración de las ideas, los sentimientos, las acciones y las experiencias.

9.-Cuando la persona se concibe como un organismo integral, como una totalidad organizada en la que todos sus elementos son importantes y buscan el equilibrio y la armonía, el aprendizaje es mejor asimilado y más perdurable.

10.-El desarrollo del juicio crítico que promueve la autoevaluación, permite al estudiante lograr independizarse, ser original y creativo, y vivir libremente.

11.-La apertura al cambio, la flexibilidad y la capacidad de aprender a aprender, son elementos de gran importancia social.

12.-La persona es la única que puede evaluar lo significativo de su aprendizaje.

Para que se de este aprendizaje significativo, es necesario tomar en cuenta no sólo el contenido de lo que se va a aprender, sino también el funcionamiento del alumno, considerando que necesita y que le interesa en ese momento, y los conflictos e inquietudes que viva, todo en un ambiente propicio.

Objetivos:

1.- Ayudar al individuo a convertirse en persona, capaz de tener iniciativas propias y de ser responsable de sus acciones.

2.-Facilitar la independencia y autonomía de la persona. Que ésta desarrolle la capacidad de elegir,tomar decisiones y de autodirigirse inteligentemente.

3.-Que la persona aprenda a aprender.

4.-Que la persona aprenda a aprender.

5.-Que las personas sean capaces de adaptarse flexible e inteligentemente a situaciones y problemas nuevos.

6.-Que los individuos aprendan a vivir en armonía y colaboren con los demás en forma eficaz

7.-Que las personas desarrollen un juicio crítico que les permita evaluar objetivamente las contribuciones de los demás.

Características:

1.- Se asimila en el plano del ser. Lo que se aprende en forma significativa promueve el cambio, el desarrollo y la autorrealización. No es lo mismo tener conocimientos que saber. La sabiduría se adquiere en la vida; los conocimientos, mediante los libros.

2.-Se integra a conocimientos anteriores, pues no queda aislado, ya que integra a conocimientos y experiencias anteriores y forma un bloque unitario que se funde con el desarrollo de la persona. Esto permite a la vez, la posibilidad de revisar y confrontar conocimientos ya adquiridos, lo cual facilita la capacidad de juicio crítico, indispensable en la toma de decisiones libres y responsables.

3.-Se puede aplicar a la vida. Los conocimientos así adquiridos, se captan como susceptibles de ser utilizados en cualquier momento. Evidentemente, lo que se aprende adquiere sentido cuando se aplica de manera práctica y creativa en la vida, no para aprobar exámenes.

4.- Es motivado por interés personal. El alumno es quién se mueve por interés, necesidad o curiosidad hacia el aprendizaje que desea adquirir. Lo aprendido por obligación o presión, queda en el plano del intelecto, pero no se asimila al organismo si no llega a adquirir un sentido para la persona que aprende.

5.- Es un aprendizaje integral y penetrante. Se integra a la persona en la totalidad de su organismo y penetra hasta las capas más profundas de su ser.

6.-El alumno es quien evalúa lo que aprende. La única persona capaz de evaluar lo significativo de su aprendizaje, es quien aprende; el aprendizaje significativo se autoevalúa; es imposible suponer que un evaluador externo pueda conocer el grado de significado que un aprendizaje tiene para otra persona. La evaluación externa es útil para medir los conocimientos que se han adquirido en el nivel intelectual, pero nunca podrá medir lo significativo de un aprendizaje en alguien que no sea uno mismo.

Condiciones y actitudes que lo promueven:

1.- Promover el interés mediante una presentación atractiva de los contenidos, y la participación activa de los alumnos.

2.-Facilitar la comprensión de los contenidos, pues esto es indispensable, si se pretende su asimilación en el plano del ser, Si se parte del concepto de unicidad que plantea el enfoque humanista, como característico del ser humano, se acepta que la percepción de la realidad es individual y selectiva. Esto permite comprender que el ritmo, la capacidad, el funcionamiento del organismo y las necesidades, son distintas para cada persona, y que éstas últimas son las responsables de la percepción que el individuo tiene de la realidad. Por tanto, con el fin de hacer más comprensibles los contenidos a los alumnos, es necesario tener en cuenta estas diferencias individuales en la percepción.

3.-Contacto con la realidad personal y grupal. Se deben atender las necesidades, intereses y problemas que el grupo esté enfrentando como urgentes en el preciso momento del aprendizaje.

4.-Creación del clima favorable.

5.-Responsabilidad. El alumno, a fin de aprender significativamente, ha de convertirse en el elemento activo y directamente responsable de su proceso. El maestro debe presentarse a sí mismo como un recurso de aprendizaje, ya sea como experto, expositor, o amigo.

6.-Confianza en el organismo. Se debe confiar en que el ser humano tiende naturalmente hacia el desarrollo de su potencial innato, en que se puede responsabilizar por su existencia, aprender por sí mismo, autoevaluarse y ser libre, asumiendo las consecuencias de sus elecciones. La confianza en el organismo permite la creatividad al liberar la intuición, y promueve los valores del ser, que facilitan el proceso de su desarrollo.

Anexo 32: Principales diferencias de la Nueva Era con la Iglesia Católica, según Berzosa (1998)

TEMA	ENSEÑANZA BIBLICA	DOCTRINA DE LA NUEVA ERA
1.-La trinidad	Dios es uno en esencia, trino en personas: <i>Creo en uno solo Dios, Padre, Todopoderoso, Creador de lo visible y lo invisible, y en el Señor, Jesucristo, hijo de Dios, unigénito del Padre, Dios de Dios, Luz de Luz, Verdadero Dios de Verdadero Dios, no creado, consustancial al Padre, por quien todo ha sido creado en el cielo y en la tierra (Credo de Nicea).</i>	Jesucristo en sólo un maestro espiritual más de la humanidad, y no su Salvador.
2.-El pecado.	El hombre es pecador y morirá una sola vez debiendo comparecer ante el Dios de la Justicia. <i>Y por cuanto a los hombres les está establecido morir una vez, y después de esto el juicio (Heb 9,27).</i>	El pecado no existe, <i>sino que es ignorancia o imperfección por estar a un nivel inferior de conciencia personal.</i> Se incurre así en el gnosticismo. Igualmente se admite la reencarnación.
3.-La salvación.	La salvación nos viene dada por la gracia de Dios mediante el misterio pascual de Cristo. <i>Mas ahora, sin la Ley, se ha manifestado la justicia de Dios, atestiguada por la Ley y los profetas; la justicia de Dios por la fé en Jesucristo, para todos los que creen, sin distinción; pues todos pecaron y todos están privados de la gloria de Dios, siendo justificados donosamente por su gracia mediante la redención que se realizó en Cristo Jesús, a quien ha puesto Dios como sacrificio de propiciación, mediante la fé en su sangre, para manifestación de su justicia, por la tolerancia de los pecados pasados, en la paciencia de Dios para manifestar su justicia en el tiempo presente y para probar que es justo</i>	En una especie de <i>pelagianismo</i> , o visión optimista de la persona humana, propugna que la persona se salva por sí misma y alcanza también por sí misma la perfección, mediante diversas técnicas psicológicas, meditación, etc.

	<i>y que justifica a todo el que cree en Jesús(Rom 3,21-26).</i>	
4.-Existencia de Dios	Existe un Dios personal, distinto de la creación. <i>Al principio creó Dios los cielos y la tierra(Gen 1,1).</i>	No existe un Dios personal. La Tierra, Gaia, es la Diosa por excelencia. Se incurre así en el panteísmo.
5.-La oración.	Existe la necesidad de orar incesantemente. <i>Asi pues debeís de orar: Padre Nuestro....(Mateo 6,9).</i>	Se centra la atención en una especie de meditación, que no deja de ser un diálogo con uno mismo, sin abrirse a la trascendencia ni a la relación con un Dios Personal. Además, la oración cristiana está muy lejos de prácticas esotéricas, espiritistas, adivinistas,ocultistas o mágicas, incluido el <i>channelig</i> o comunicación con los espíritus.
6.-La escatología.	Existe una consumación final de la creación, relacionada con la definitiva <i>venida de Cristo.Arrepentíos, pues, y convertíos, para que sean borrados vuestros pecados, a fin de que lleguen los tiempos del refrigerio de parte del Señor y envíe a Jesús, el Mesías, que os ha sido predestinado, a quien el cielo debía recibir hasta llegar los tiempos de la restauración de todas las cosas, de que Dios habló desde antiguo por boca de sus santos profetas.(Hechos 3,19-21)</i>	Seres de otros planetas llegarán a la tierra.
7.-Relación de Dios con sus creaturas.	Existe un único Dios Creador, y el hombre es su creatura.	El hombre tiene poderes casi infinitos en sus posibilidades de llegar a ser incluso como <i>Dios</i> . Esto merced a su <i>potencial de desarrollo humano</i> . La Biblia

		<i>dice:en el momento que comáis del fruto prohibido se abrirán vuestros ojos y seréis como dioses, conocedores del bien y del mal(Gén.3,4-5).</i>
--	--	--

Anexo 33: Características del nuevo paradigma en educación, según la Nueva Era. Tomado de la obra *La conspiración de Acuario*, de Marilyn Ferguson (1990, citado por Berzosa, 1998).

Tema	Antiguo paradigma educativo	Nuevo paradigma de aprendizaje.
1.-Énfasis principal.	Énfasis en el contenido, con la idea de adquirir un cuerpo de información <i>correcta</i> , de una vez por todas.	Énfasis en aprender a aprender: manera de preguntar adecuadamente, prestar atención a los aspectos convenientes, estar abierto, considerar las nuevas ideas, tener acceso a la información, Lo que ahora se sabe, puede cambiar. Importancia del contexto.
2.-Objetivo del aprendizaje.	El objetivo de aprendizaje es que haya un producto de éste.	Aprender como proceso. El aprendizaje es como un viaje.
3.-Relación maestro-alumno.	Estructura jerárquica y autoritaria. Premia el conformismo. Disuade el disentimiento.	Igualitario. Se permite la franqueza y el desacuerdo. Alumnos y profesores se consideran unos a otros como personas, no como actores que desempeñan un papel. Fomenta la autonomía.
4.-Estructura curricular	Estructura relativamente rígida. Programas prefijados.	Estructura relativamente flexible. Convencimiento de que hay muchas formas de enseñar una misma materia.
5.-Integración de los grupos.	Progreso según escalones fijos. Insistencia en la edad apropiada para ciertas actividades; segregación por edades. Compartimentación.	Flexibilidad en la integración de grupos de diferentes edades. El individuo no está automáticamente limitado al estudio de ciertas materias por razón de la edad.
6.-Papel de los resultados de aprendizaje	Se da prioridad a los resultados.	Se da prioridad a la imagen de sí mismo,

		como generadora de los resultados.
7.-Influencia del mundo externo y del mundo interno.	Insistencia en el mundo externo. Las experiencias internas, se consideran con frecuencia como inadecuadas al ámbito escolar.	Considera la experiencia interior como contexto del aprendizaje. Empleo de la imaginación, los cuentos, diarios de sueños, ejercicios de centramiento. Se fomenta la exploración de los sentimientos.
8.-Uso del pensamiento divergente.	Se disuade el uso de la conjetura y del pensamiento divergente.	Se fomenta la conjetura y el pensamiento divergente como parte del proceso creativo.
9.-Tipo de pensamiento.	Insistencia en el pensamiento analítico, lineal, del hemisferio izquierdo.	Procura educar al cerebro entero. Potencia la racionalidad del hemisferio izquierdo con estrategias holísticas, no lineales e intuitivas. Se insiste en la confluencia y fusión de ambos procesos.
10.-Función de clasificar a los alumnos.	Clasifica a los alumnos según su aprovechamiento: retrasado, dotado, con problemas de aprendizaje. Esto contribuye a que la profecía se cumpla.	Sólo se acude a las etiquetas para prescribir roles de escasa importancia, y no como evaluaciones fijas que acompañan al individuo a lo largo de toda su educación.
11.-Función de las normas institucionales.	Sumo interés por el respeto a las normas.	Interés por los resultados que cada individuo alcanza en función de su potencial. Interés por poner a prueba los límites externos, por trascender las limitaciones percibidas.
12.-Tipo de conocimiento	Interés y confianza fundamental en el conocimiento libresco, teórico y abstracto.	Fuerte compensación del conocimiento teórico y abstracto, con experimentos y experiencias, tanto dentro como fuera de la clase.

		Excursiones, aprendizajes directos, demostraciones, visitas a expertos.
13.-Diseño del aula.	Clases diseñadas de acuerdo con criterios de convivencia y de eficacia.	Interés por el entorno de aprendizaje: iluminación, colores, aire, comodidad física, necesidad de autonomía y de interacción,
14.-Control de la estructura escolar.	Estructura burocráticamente determinada, resistencia al influjo de la comunidad.	Fomenta la intervención de la comunidad, e incluso su control.
15.-Fin de la educación	Educación considerada como necesidad social durante un cierto período de tiempo, para inculcar una serie de habilidades mínimas para desempeñar un rol específico.	Educación considerada como proceso vitalicio, sólo tangencialmente relacionada con el período escolar.
16.-Papel de la tecnología.	Confianza creciente en la tecnología (equipos audiovisuales, de cómputo, videos y cassettees; deshumanización.	Tecnología adecuada; las relaciones humanas entre profesores y alumnos, son de primordial importancia.
17.- Papel del maestro	El maestro imparte conocimientos en forma unívoca.	El maestro es también un aprendiente, que aprende de sus alumnos.