

**Un estilo de acompañamiento tutorial
y de asesoría con alumnos
del CCH que facilita el:**

**aprender a aprender, aprender a hacer
y aprender a ser**

**Carolina Rodríguez González
Bertha Medina Flores
Dulce María Peralta González Rubio
Selene Domínguez Boer**



**UN ESTILO DE ACOMPAÑAMIENTO TUTORIAL
Y DE ASESORÍA CON ALUMNOS
DEL CCH QUE FACILITA EL:**

**aprender a aprender, aprender a hacer
y aprender a ser**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

RECTOR • Dr. José Narro Robles

SECRETARIO GENERAL • Dr. Eduardo Bárzana García

SECRETARIO ADMINISTRATIVO • Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez

SECRETARIO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL • Dr. Francisco José Trigo Tavera

SECRETARIO DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD • Lic. Enrique Balp Díaz

ABOGADO GENERAL • Dr. César Iván Astudillo Reyes

DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL • Lic. Renato Dávalos López

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

DIRECTOR GENERAL • Dr. Jesús Salinas Herrera

SECRETARIO GENERAL • Ing. Miguel Ángel Rodríguez Chávez

SECRETARIA ACADÉMICA • Dra. Rina Martínez Romero

SECRETARIA ADMINISTRATIVA • Lic. Aurora Araceli Torres Escalera

SECRETARIO DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE • Lic. José Ruiz Reynoso

SECRETARIA DE PLANEACIÓN • Mtra. Beatriz Cuenca Aguilar

SECRETARIO ESTUDIANTIL • C.D. Alejandro Falcón Vilchis

SECRETARIO DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES • Dr. José Alberto Monzoy Vásquez

SECRETARIA DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL • Lic. María Isabel Gracida Juárez

SECRETARIO DE INFORMÁTICA • M. en I. Juventino Ávila Ramos

DIRECTORES DE LOS PLANTELES

AZCAPOTZALCO • Lic. Sandra Aguilar Fonseca

NAUCALPAN • Dr. Benjamín Barajas Sánchez

VALLEJO • Dr. J. Jesús Ceja Pizano

ORIENTE • Lic. Arturo Delgado González

SUR • Mtro. Luis Aguilar Almazán

Libro auspiciado por el Infocab con número PB202012

Coordinadora editorial: Ma. Elena Pigenutt Galindo

Diseño y formación: Verónica Espinosa Mata y Mayra Monroy Torres

Corrección: Lilia Cervantes Arias y Fernando Velasco Gallegos

DEPARTAMENTO DE ACTIVIDADES EDITORIALES

SECRETARÍA DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES



**UN ESTILO DE ACOMPAÑAMIENTO TUTORIAL
Y DE ASESORÍA CON ALUMNOS
DEL CCH QUE FACILITA EL:**

**aprender a aprender, aprender a hacer
y aprender a ser**

Carolina Rodríguez González

Bertha Medina Flores

Dulce María Peralta González Rubio

Selene Domínguez Boer



Esta publicación de la Universidad Nacional Autónoma de México, editada por el Colegio de Ciencias y Humanidades, tiene fines didácticos y de investigación científica acorde con lo establecido en el artículo 148 y análogos de la Ley Federal del Derecho de Autor. Fue dictaminado favorablemente por el Comité Editorial del CCH y está acorde con lo Programas de Estudio vigentes.

*Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría
con alumnos del CCH que facilita el:*

aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

DR ©2015 Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Coyoacán, CP 04510, México, DF.

ISBN: 978-607-02-6356-9

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio
sin la autorización del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México.

Agradecimientos

Al Colegio de Ciencias y Humanidades por la confianza depositada en nosotros para llevar a cabo la instrumentación del programa.

A la Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato de la UNAM (INFOCAB) por el apoyo brindado para la elaboración y publicación de este libro.

A todos aquellos que en el allá y entonces, en especial a Éric Menes, que apoyaron e impulsaron para construir una vida con bienestar emocional y académico y que a la fecha nos siguen iluminando como estrella guía que ilumina el sendero.

A todos aquellos que en el aquí y ahora nos impulsan y confían en nuestra responsabilidad para colaborar en la construcción de un mundo distinto.

A todos nuestros alumnos con los que trabajamos, que pusieron sus emociones y sus vidas en nuestras manos confiando en el trabajo que realizábamos.

A los padres de familia que en el nivel de la acción trabajaron con la confianza y la responsabilidad, en particular a los que permanecieron durante tres años consecutivos, y muy especialmente a Guadalupe Moreno Reyes, Rosa María Hernández Flores y Martín Jiménez Chávez, que confiaron en el trabajo que realizábamos con sus hijos.

A los profesionales de la salud que colaboraron en el proyecto dedicando tiempo, empeño, creatividad y responsabilidad.

A los facilitadores que nos acompañaron en el trabajo durante las tres generaciones, en particular a María Isabel Vergara Ruíz, María Teresa Martínez Corona, Magaly Alejandra Albert Pérez, Roxana Terrón Rosano, Xochiquiahuitl García Cañetas

A la Act. Patricia Puente Huitrón, a la Lic. Rosa María Villavicencio Huerta y a los maestros María Eugenia Otero Ulibarri, Daniel Flores Ibarra, Nadia Huerta Sánchez por su contribución en momentos específicos en los cuales su intervención fue muy valiosa.

Al Ing. Armando Menes Nájera por su colaboración sistemática durante cada día de trabajo sábado.

Las autoras

Índice

Justificación	11
Introducción	21
¿Es posible explicar la conducta humana desde un marco teórico preciso?	25
PRIMERA SECCIÓN: EL CONTEXTO	31
I. Contexto familiar	33
1. Fuentes de estrés familiar	33
1.1 Ciclo vital de la familia	35
II. Contexto social, económico y político y su influencia en jóvenes estudiantes	43
1. Contexto escolar y social: antecedentes históricos del Colegio	43
1.1 El Colegio como respuesta a la reforma educativa propuesta por el Estado	44
1.2 El Colegio en la actualidad	48
1.3 Identidades de algunos grupos juveniles	53
1.4 La cultura escolar y su influencia en los jóvenes estudiantes	59
1.5 Construcciones de los mitos y políticas de la juventud	63
III. Tecnología: Las TIC y su efecto en el aprendizaje de los alumnos	67
1. Enseñar para lo “útil”, omite el desarrollo de elementos importantes del espíritu humano	67
2. Formando incapaces funcionales para la realidad cambiante	69
3. Desenvolverse comprendiendo un mundo complejo	69
4. Supremacía del entretenimiento sobre la educación	71
5. Aprender sin costos	72
6. La palabra, especie en peligro de extinción	73
7. La supremacía de la imagen sobre la palabra	73
8. Computadoras y educación <i>online</i> , solución milagrosa	74
9. El uso de Internet en México	77
10. Efectos de Internet en nuestras vidas	77
11. Efectos de la Internet en nuestra mente	77
12. Plasticidad cerebral	80
13. Internet fomenta la distracción	80
14. Efectos sobre la memoria	82
15. Un cerebro multitareas	85
16. ¿Internet afecta el desarrollo de la empatía?	86

17. Efectos del Internet en la vida social	87
18. Adicción al Internet	89
19. Reconocer una adicción al Internet	90
20. Proceso de adicción	91
21. Efectos negativos	92
22. Adaptación a las nuevas tecnologías intelectuales	94
23. Conclusiones	96
IV. La violencia entre escolares	101
1. Comprensión de la violencia en nuestro contexto	101
2. Impactos de la globalización, el neoliberalismo y el postmodernismo en la familia, en la escuela y en la comunidad de pares	109
SEGUNDA SECCIÓN: LA REPROBACIÓN ENTRE OTRAS CONDUCTAS DE RIESGO DESDE LA MIRADA DE LOS ESPECIALISTAS	133
V. Factores interpersonales y emocionales que afectan el aprendizaje de las matemáticas	135
1. Sentimientos y conductas de los estudiantes en relación con las matemáticas	136
2. Mitos en relación con el éxito o fracaso en la materia	146
3. Ambigüedad real e imaginaria de la materia	149
4. Relación de dos inteligencias: profesor y alumno	150
5. Motivación para el aprendizaje	151
6. Tareas a realizar en el ámbito de la docencia de las matemáticas	152
VI. Explicaciones desde los profesionales de la salud y los profesionales del aprendizaje	155
1. Primer estrato, desde la teoría del apego	157
2. Segundo estrato: primer grupo, núcleos de la personalidad	183
3. Segundo estrato: segundo grupo, explicaciones desde la lente sistémica	190
4. Segundo estrato: segundo grupo, explicaciones desde el construccionismo social, las creencias y su impacto en la vida personal y académica	213
VII. Las miradas de Abraham Maslow y Viktor Frankl	233
1. Abraham Maslow	234
2. Viktor Frankl	242

TERCERA SECCIÓN: DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA EN SUS DOS MODALIDADES	251
<hr/>	
VIII. Descripción del programa en sus modalidades	253
1.Modalidad: “Desarrollo psico-afectivo”	253
2.Modalidad “Clínica Matemática (CREMAT)”	266
CUARTA SECCIÓN: MÉTODO, RESULTADOS, ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	271
<hr/>	
IX. Método (Introducción)	273
1.Planteamiento del problema	274
2.Objetivos	274
3.Hipótesis	275
4.Diseño de la investigación	275
5.Alcance de la investigación	278
6.Tipo de estudio y diseño de experimento	278
7.Variables	278
8.Instrumentos de medición y materiales	280
9.Participantes	287
10. Escenario	287
11. Procedimiento	288
12. Diseño	290
X. Resultados y análisis de resultados	291
1.Resultados cuantitativos	291
2.Resultados cualitativos	300
3.Resultados cualitativos de CREMAT	317
4.Conclusiones	321
4.1 Los resultados	321
4.2 El equipo de trabajo	325
Bibliografía	329

Justificación

Quienes escribimos esto iniciamos nuestra práctica docente con una experiencia en común: era grandes nuestra ingenuidad e ignorancia sobre los problemas de aprendizaje que se presentan cotidianamente en el aula; en realidad, no teníamos una idea clara del terreno en que incursionábamos. Rápidamente, ante los contundentes fracasos en nuestra enseñanza, nos dimos cuenta de que los estudiantes no entendían lo que intentábamos explicar. Era necesario conocer con profundidad los fenómenos humanos involucrados en el aprendizaje y, en particular, en el aprendizaje de las matemáticas.

Buscamos respuestas a diversas preguntas: ¿por qué muchos de nuestros estudiantes no aprenden matemáticas?, ¿cuáles son los principales obstáculos y dificultades que debemos superar para lograr que los alumnos aprendan?, entre otras. Encontramos muchas respuestas y variables a ser consideradas. En muy pocas obras referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje de matemáticas se mencionaba el aspecto emocional. Los profesores de la asignatura de Matemáticas de bachillerato endosaban esta problemática al dominio de la psicología, y, en consecuencia, se negaban a atenderlo como profundamente humano.

En algún momento tanto estudiantes como profesores, incluso padres de familia han ofrecido una explicación, de por qué *“las clases de Matemáticas no son amenas, no motivan y por lo tanto resultan difíciles y aburridas”*. De esta manera, se ha depositado en el aspecto didáctico la responsabilidad del fracaso escolar; en consecuencia los profesores nos esforzamos en la elaboración de materiales didácticos para la resolución del problema. Como el problema sigue vigente, se continuará al infinito con la mejora de esos materiales, los cuales, si bien deben existir, no resuelven el problema. Prueba de ello son las estadísticas conocidas acerca del aprovechamiento escolar. Muchas de nosotras incursionamos en buscar diversos cursos de capacitación, los cuales han versado alrededor de la materia y de su di-

dáctica. Sin embargo, ambos recursos académicos han ofrecido también *resultados no alentadores*.

Si bien decepcionadas, pero no derrotadas, iniciamos, primero por separado y después de manera conjunta, una serie de investigaciones y experiencias didáctico-pedagógicas para lograr que el aprendizaje de matemáticas de nuestros estudiantes mejorara. Intentamos:

1. Introducir mejoras en las estrategias de enseñanza matemática mediante el desarrollo de materiales que fuimos probando y puliendo.
2. Desarrollar programas para hacer eficaces las técnicas y hábitos de estudio.
3. Instrumentar programas específicos que incidieran en la mejora del valor que se daban a sí mismos los estudiantes (autoestima).
4. Promover programas para generar energía o motivación al servicio del estudio.
5. Impulsar iniciativas donde los estudiantes con habilidades en la materia ayudaban a los compañeros que manifestaban dificultades.

Todo ello fue probado hasta que arribamos al factor emocional ligado a la materia de manera explícita. En este trabajo abordaremos el aspecto emocional y, posteriormente lo desarrollaremos y profundizaremos en el capítulo III.

En nuestro primer acercamiento al problema planteamos la pregunta: ¿Por qué se tiene pánico a las matemáticas? En nuestro deseo de mejorar la enseñanza-aprendizaje de la materia consideramos que es necesario tomar en cuenta las emociones y sus efectos en la capacidad cognitiva; estos factores constituyen un factor fundamental en el éxito o fracaso a la hora de aprender. Dice Edgar Morín en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morin, 2002: p. 2), que el ser humano debe tomar conciencia de su identidad compleja. Esto incluye la necesidad de identificar y conocer las propias emociones y sentimientos cuando se aprende. El impacto de las emociones en quien aprende es un aspecto poco atendido en la práctica docente de las matemáticas. En ocasiones, para algunos profesores es difícil distinguir las reacciones emocionales de sus estudiantes, ya que están demasiado ocupados en “cumplir con los contenidos programáticos” y atribuyen la apatía manifiesta de sus estudiantes a la pereza, a la desidia o a la práctica insuficiente mediante tareas. La alegría con la que sus

pupilos reciben una cancelación de clase o examen enmascara la angustia, e incluso, el pánico que los aprendices pueden sentir frente a una clase o examen de matemáticas. Aun cuando algún estudiante llegue a manifestar angustia, los docentes tienden a interpretarla minimizando el papel de las emociones y sentimientos de sus discípulos.

Muchos estudiantes confiesan abiertamente su miedo a las matemáticas; otros intentan ocultarlo, pero el sudor de las manos, el temblor de rodillas, el dolor de estómago, la sensación de mareo, la palidez del rostro, tartamudeo y otras reacciones corporales, terminan por denunciarlos.

Tal vez hasta ahora no hemos reflexionado lo suficiente en el hecho de que la desatención del aspecto emocional constituye un factor clave, pues provoca que la intención por lograr el dominio de las matemáticas se vea en gran medida frustrada a pesar de los esfuerzos de estudiantes y profesores. ¿Por qué nuestros empeños no fructifican? Al respecto, recordemos que la naturaleza humana está desintegrada en la enseñanza actual, en gran medida por la forma en la que hacemos pedagogía. E. Morin lo señala con claridad:

El ser humano es a la vez, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico [sic]. Esta unidad compleja de la naturaleza humana es la que está completamente desintegrada en la enseñanza a través de las disciplinas y la que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Es necesario restaurarla, de modo que cada uno, donde sea, adquiera conocimiento y tome conciencia a la vez de su identidad compleja y de su identidad común con todos los otros humanos (Morín, 2002: 2).

Como seres complejos tenemos emociones que se encuentran presentes en cada momento de nuestras vidas y en toda actividad que ejecutemos: las emociones forman parte de nuestro aprendizaje en cualquier campo del conocimiento y además lo afectan. Sin embargo, en la clase de matemáticas, su manifestación pocas veces es atendida de manera adecuada.

Angustia matemática

Sheila Tobías identifica que una causa de la resistencia en el aprendizaje de las matemáticas radica en lo que la autora denomina *angustia matemática*. En su obra *Overcoming Math Anxiety (Sobreponiéndose a la angustia*

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

matemática), describe el bloqueo que padecen muchas personas –especialmente mujeres– frente a cualquier tipo de matemáticas, empezando por la aritmética. Las mismas personas que son capaces de entender los matices emocionales más sutiles en una conversación, las tramas más enredadas en literatura y los aspectos más intrincados de un asunto legal, parecen incapaces de percibir los elementos básicos de una demostración matemática. Son personas sumamente inteligentes, pero tienen miedo; un miedo a matemáticas lo suficientemente poderoso para bloquear su inteligencia e impedir su comprensión. ¿Por qué temer a las matemáticas? Una alumna nuestra nos decía que ella “discriminaba las matemáticas” porque no las conocía y que por ello, incluso les tenía miedo. En lo particular, gracias a esta estudiante, obtuvimos una de las claves que permiten explicar la discriminación sexista, clasista, racista, “numerista” y de cualquier tipo: la ignorancia produce miedo.

Naturaleza de la angustia matemática

¿Cuál es la naturaleza de la angustia matemática? Sus raíces o causas son múltiples, pero podemos clasificarlas en dos grupos: *a)* las provenientes de la interacción social, y *b)* las intrapsíquicas, surgidas desde el interior del propio sujeto y que están muy relacionadas con los procesos de metacognición, aunque hasta ahora desconocemos su origen.

La angustia matemática surgida dentro de la interacción social aparece en el aula cuando, por ejemplo, dirigimos una pregunta directa a alguno de nuestros estudiantes y no puede responder o cuando pasa al pizarrón, a petición nuestra, y es incapaz de escribir una letra, o en aquellos estudiantes que dejan su examen en blanco. Las expresiones comunes son, “mi mente me abandonó”, “tenía miedo de hablar”, “me paralicé”, “ni siquiera podía ver el pizarrón”. Estas reacciones han sido descritas por quienes han tenido fracasos en matemáticas y dicen que los bloqueos a su inteligencia se deben al miedo de ser ridiculizados en público porque todos los están mirando y que ello, a su vez, les acarrea sentimientos de culpabilidad y vergüenza: se sienten un fraude porque ya han aprobado otros cursos anteriores en donde se supone que ya habían aprendido lo que se les pregunta.

Toma de conciencia de la actividad emocional en el aprendizaje de las matemáticas

Como vemos, la ansiedad provocada por la toma de conciencia del individuo sobre la propia incapacidad para entender algo o para resolver un problema de matemáticas, tiene que ver con sus procesos metacognitivos, esto es, con su capacidad para hacer conscientes sus propios procesos de razonamiento cuando aprende. Por lo general, somos capaces de percibir que la poca tolerancia a la frustración que acarrearán los fracasos se relaciona con la incapacidad de revisar los propios procesos de razonamiento y que ello puede conducirnos al abandono de la tarea, haciéndonos sentir culpables y cobardes por no intentarlo de nuevo y buscar alternativas de solución; nos hace sentir insuficientes en nuestros razonamientos y dejamos de confiar en nuestra mente, minando nuestra autoestima.

Dimensión afectiva e identidad social en matemáticas

Las creencias sociales acerca de las matemáticas influyen de manera determinante en la percepción del propio estudiante. Asimismo, la reincidencia de fracasos conduce a muchos a pensamientos circulares sobre su eficacia a la hora de aplicar o aprender matemáticas. Estos pensamientos circulares del tipo “soy malo en matemáticas y por ello siempre repruebo en las tareas y exámenes”, y su contraparte, “como resuelvo mal las tareas y exámenes, no importa cuánto me esfuerce, entonces soy incapaz de aprender matemáticas”, se ven reforzados por la forma en la que enseñamos y “evaluamos” el aprendizaje.

La teoría constructivista expone que para que una persona pueda aprender, los conocimientos nuevos deben ser cercanos a lo que sabe. Si el nuevo conocimiento está muy por arriba del dominio real –como sucede frecuentemente en matemáticas–, la tarea de aprendizaje y aplicación de dicho conocimiento será muy exigente para el individuo; éste cometerá errores que reforzarán su idea de “sentirse incapaz”, intentará hacer la tarea con un esfuerzo y gasto de energía extraordinarios que lo dejarán exhausto y con la sensación de que nada de lo que intente será suficiente para aprender.

Puede suceder también que al inicio del curso, el estudiante se perciba capaz, pero que el docente deba cubrir muchos contenidos nuevos y haya dejado una cantidad excesiva de tarea. En consecuencia, el tiempo dedica-

do a esto se extiende más allá de lo humanamente posible y el estudiante se equivoca, arrastra sus errores por la larga cadena de pasos que exige el proceso algebraico, llevándolo a resultados erróneos que le hacen dudar de su capacidad; el estudiante entonces empieza a creer en los mitos populares de que las matemáticas son difíciles o solamente para alumnos destacados. En realidad, en este caso, no ha sido la capacidad intelectual del estudiante lo que ha fallado, sino el cansancio y el hecho de que las tareas rebasen sus habilidades. Lo penoso de este asunto es que las estadísticas hablan de altos porcentajes de fracaso en la materia a nivel mundial, y los profesores e instituciones, en el mejor de los casos, intentan paliar la situación con más horas y más tareas exhaustivas; rara vez los responsables se dedican a revisar cuáles son los conocimientos y habilidades reales de cada estudiante y mucho menos atienden individualmente sus necesidades emocionales y de aprendizaje para ajustar la enseñanza que le permita aprender.

El miedo, la vergüenza, el coraje, la frustración y las demás emociones relacionadas son ignoradas y atribuidas a un estado de “inmadurez” del alumno: se le abandona en sus sensaciones sin permitir desahogarlas y procesarlas, esto es, traerlas a nivel consciente y razonar sobre ellas –sin negarse a sentirlas–. Se abandona la relación de las emociones con los conocimientos de matemáticas que se deben adquirir. Al hacer esto con el alumno en clase, se interrumpe su proceso natural de sentir y se bloquea la posibilidad para que tengan lugar sus procesos metacognitivos, ya que el docente sigue adelante con los contenidos que le dicta el programa, ignorando a la persona que está ahí para aprender y que *debe ser* su más importante objeto de trabajo. Si la reacción emocional de un alumno es lo suficientemente fuerte como para impulsarlo a seguir el proceso natural de desahogo, este estudiante, normalmente es reprimido y oprimido –se le niega su calidad humana– para que “permita a los demás continuar” con la clase.

Atención a las necesidades afectivas en clase

Como personas dedicadas a la enseñanza de las matemáticas creemos que no se necesita ser psicólogo o terapeuta de problemas del aprendizaje para atender los aspectos afectivos involucrados. Estamos conscientes de que el miedo está presente cuando aprendemos y que todos los seres humanos lo experimentamos: es algo común a nuestra condición humana. Para nosotros mismos, antes estudiantes y ahora profesores, haber escuchado esto

nos habría dado la seguridad de estar frente a alguien que nos entendía y que entendía nuestra necesidad afectiva a la hora de aprender.

Los estudiantes, al igual que los niños, desconfían de los adultos para hablarles sobre sus más íntimos sentimientos, emociones y dudas. ¿Cómo es que son capaces de detectar en quien confiar? Creemos hasta ahora que la confianza de un humano en otro se detecta rápidamente cuando captamos que el otro nos está poniendo atención real; es decir, es un interlocutor atento que fija su mirada en nuestros ojos, no pierde detalle de nuestras reacciones y, lo más importante, sabe escuchar. Aunque suena sencillo, saber escuchar es algo a veces difícil de hacer; sin embargo, en pedagogía existe un área de conocimientos teórico-práctica para entrenarse en esta habilidad humana.

Como profesores debemos conocer las ciencias de la educación. Oliveira Lima dice que *un profesor sin pedagogía es como un farmacéutico sin química* y añade que *somos buenos farmacéuticos prácticos pero sin química* (De Oliveira, 1986: 138). Ponemos en “práctica” métodos de enseñanza que en el fondo desconocemos. La mayoría de las veces empleamos didácticas improvisadas sin detenernos a reflexionar en su impacto emocional en el alumno, empezando por ignorar si les hemos ofrecido unas matemáticas en un contexto donde –como recomienda el constructivismo– suene familiar al estudiante lo que estamos diciendo, a fin de que pueda establecer con facilidad una relación entre lo que conoce y lo nuevo por conocer. Escuchar algo totalmente desconocido, sin relación alguna con lo que conocemos y que lo debemos saber “en ese mismo momento”, genera angustia.

Otra fuente que puede acarrear emociones negativas en los estudiantes es la manera en la que les ha sido presentada la materia. Cuando el estudiante inicia la clase, escucha acerca de x 's, “ $2x$'s”, etcétera, lo cual para él carece de sentido. Las ecuaciones son simbolizaciones que nada les dicen ni significan en su vida, y mucho menos ven utilidad en ellas. Sin embargo, los alumnos las tienen que aprender sin entender. Lo que sí saben es que la angustia los devora porque están obligados a aprobar el curso o, de lo contrario, su vida entera se verá comprometida en caso de no ser promovidos al nivel escolar siguiente.

Para que un conocimiento sea pertinente, éste debe estar contextualizado. Muy distinto serían estas x 's y $2x$'s si el estudiante entendiera situaciones en donde ellos puedan reconocer lo que tales símbolos representan y la utilidad y provecho que pueden obtener de ellos.

Autoestima, integridad personal y formación académica sólida

Otro aspecto relacionado con la angustia matemática y el sentimiento de fracaso es la autoestima, es decir, qué tanto nos valoramos de acuerdo con *quienes creemos que somos*. Nuestra autoconcepción se basa en el juicio que hacemos de nosotros mismos. La autoestima es una necesidad básica de todo ser humano, es esencial para el sano desarrollo del individuo. Sin una autovaloración adecuada y objetiva de nosotros mismos, el crecimiento psicológico se ve perturbado.

Metafóricamente hablando, podríamos decir que la autoestima es como el sistema inmunológico del espíritu: regula nuestra resistencia a las adversidades de la vida y nos proporciona fortaleza y capacidad de regeneración interna en mayor o menor medida. Cuando el nivel de autoestima es bajo se reduce nuestra resistencia ante los problemas de la vida, nos concebimos incapaces de resolverlos, dudamos de nuestra razón, nos pensamos a nosotros mismos como tontos y torpes. Esto sucede con frecuencia en las clases de matemáticas: los aspectos negativos tienen mayor poder que los positivos, nos dejamos influenciar más por evitar el dolor y el miedo que por experimentar el reto de resolver y aprender de los dilemas propuestos por las matemáticas. Esto es, si no creemos en nosotros mismos, en nuestra eficacia ni en nuestra bondad, ni que somos merecedores de aprender y ser enseñados cabalmente, el curso de matemáticas se vuelve algo aterrador.

La autoestima implica estar conscientes de que somos capaces de ser competentes para enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida y de que somos merecedores de la felicidad. Esto se compone de dos ideas básicas: *a) autoeficacia*, entendida como nuestra capacidad de pensar, aprender, elegir y tomar decisiones adecuadas, y *b) autorrespeto*, que es la confianza en nuestro derecho a ser felices (confianza en nuestros logros, el éxito, la amistad, el respeto, el amor y la satisfacción personal) (Branden, 1995: 22).

En la medida en que sea alta nuestra autoestima, ni las matemáticas ni cualquier otra cosa en la vida representarán un problema. Por el contrario, una autoestima alta propicia seres ambiciosos, que buscan conocimientos y la manera de aplicarlos para resolver problemas: disfrutamos lo que hacemos y en consecuencia somos exitosos. Por el contrario, si la autoestima es baja, el individuo tendrá menos aspiraciones y menos posibilidades de éxito. En este caso las matemáticas se practican de manera inconsciente y mecánica, como un reflejo de la práctica ante la vida.

Ambos mecanismos tienden a reforzarse y perpetuarse. Por ello es importante construir desde el inicio una buena autoestima. Aquí surgen dos preguntas: ¿influyen los otros para que la construcción de la autoestima se paralice o se detenga? y ¿es posible hacer algo como profesores al respecto?

Un estudiante con baja autoestima *estudia* (realiza tareas y trabajos) para cumplir con la escuela, pero no consigo mismo; no asume un compromiso personal serio con su propio aprendizaje, ha aprendido a *solucionar* la promoción escolar sin esforzarse en pensar, en razonar acerca de sus dominios en habilidades y conocimientos cabalmente adquiridos. Busca *mecanismos* para lograr el éxito, es decir, la promoción –a sabiendas de que no comprende ni sabe aplicar las matemáticas–, lo que le condena a sentirse como un impostor y a sufrir esperando que la verdad no salga a la luz.

Copiar en exámenes, buscar que un tercero resuelva las propias tareas y trabajos de matemáticas son acciones profundamente dañinas para la autoestima, porque se pierde la honestidad consigo mismo. Alcanzar una integridad cabal, requiere ante todo de sinceridad, de ser una persona confiable que puede mostrarse con orgullo y se conduce con ética. Por el contrario, si el individuo se conduce con falsedad, se está desaprobando a sí mismo y, en lo más íntimo de su ser, se autorechaza, librando con ello una lucha perpetua con el propio yo.

En consecuencia, se buscan justificaciones a los propios actos inadecuados o, eventualmente, corruptos. Este comportamiento inicia una larga cadena de actos inapropiados y pensamientos de auto desaprobación como personas deshonestas. Estos pensamientos pueden continuar, aumentando así la sensación de incapacidad para resolver los problemas básicos de la vida: se pierde confianza en sí mismo, en la propia manera de pensar y de elegir respuestas. En matemáticas, el pensamiento de incapacidad se refuerza con cada tarea inconclusa, con cada ejercicio mal resuelto y no corregido, o con tareas y exámenes copiados. Este mismo fenómeno se presenta aun cuando se acredite la máxima calificación por haber aprendido de memoria o copiado algo que nunca fue cabalmente comprendido.

La autoestima es una experiencia íntima. Reside en el centro de nuestro ser, es lo que pienso y lo que siento de mí mismo, no lo que piensa o siente alguna persona acerca de mí. Creemos que la autoestima es producto personal y muy propio, yo la construyo, alimento y refuerzo con mis actos y mi razonamiento acerca de la persona que soy.

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

La autoconfianza en lo que pensamos y sentimos es indispensable en el aprendizaje de las matemáticas y en cualquier otra empresa que nos proponamos. Las emociones están inmersas en nuestras formas de aprender; se manifiestan siempre y hay que atenderlas, pues pueden convertirse en un bloqueo para nuestra inteligencia y, por ende, en un gran obstáculo para el éxito en la vida.

En el aquí y ahora: en este año escolar

Convencidas de lo anterior nos preguntamos: ¿hemos alcanzado al fin las verdades buscadas? Con un cúmulo de interrogantes que deseamos esclarecer, iniciamos, junto con un equipo de profesionales de la salud, un trabajo de investigación orientado a explorar acerca de las necesidades emocionales de los estudiantes en relación con su propia persona y con su familia, y su impacto tanto en el aprovechamiento académico, como en su actuar en el mundo.

Las intervenciones y estrategias planteadas se harán desde un marco clínico. Las estrategias propuestas igualmente atenderán a los padres de familia que deseen crear puentes de comprensión con sus hijos y mejorar el vínculo afectivo en esta etapa del ciclo vital de “la familia con hijos adolescentes”.

Introducción

Ofrecer la investigación realizada en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, titulada: “Atención a necesidades psico-afectivas de los estudiantes para apoyarlos en su aprovechamiento académico y prevenir la reprobación y la deserción” responde al interés de:

1. Despertar la curiosidad de los profesores para sumar saberes que aparentemente son antagónicos, o bien que podrían ser juzgados como innecesarios o que carecen de importancia.
2. Dar a conocer los resultados obtenidos, las satisfacciones encontradas, los problemas enfrentados y los aprendizajes y reflexiones obtenidas a lo largo de cuatro años.
3. Ofrecer algunas posibilidades de acción para profesores, tutores o asesores interesados a partir de nuestra experiencia.
4. Responder satisfactoriamente al Infocab, quien auspició algunos de los apoyos y, sobre todo, se hizo cargo de la publicación de este trabajo.

El capítulo introductorio explica las razones que nos han llevado a incursionar en diversas concepciones aparentemente no compatibles, desde las cuales hemos abordado la reprobación y las conductas que ponen en riesgo a los jóvenes.

El trabajo está organizado en cuatro secciones. Las dos primeras contienen el marco teórico desde el cual sustentamos el trabajo, la tercera considera la descripción global de lo que se realizó en los talleres con los alumnos de las generaciones 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012, dejando la descripción puntual y algunas viñetas que complementan el marco teórico central y que dan el andamiaje a la intervención realizada para la publicación del segundo tomo de esta investigación; en la última sección se presentan los resultados globales.

La primera sección describe el contexto. Ésta consta de cuatro capítulos: el primero ofrece una descripción de la familia a través de su ciclo de vida, poniendo énfasis en la familia con hijos estudiantes. El segundo capítulo ofrece una breve reseña del contexto social, económico y político en el que el Colegio ha estado inmerso desde su creación: se describe aquí el grupo más vulnerable afectado en su identidad juvenil. En el tercer capítulo se analiza la tecnología y los medios virtuales y su impacto en los estudiantes, así como sus costos. El cuarto describe la manera en que la violencia social ha impactado dentro del aula generando dinámicas de violencia o acoso escolar; se pone especial atención en los daños que estas dinámicas generan en el interior del aula y en cada ser humano, ya sea el individuo violentado, el acosador o el testigo presencial, el cual finalmente termina por ser violento al no denunciar.

La segunda sección contiene tres capítulos que muestran las distintas miradas y explicaciones de los profesionales acerca de conductas que ponen en riesgo a los jóvenes estudiantes entre otras, la reprobación, la violencia, la depresión, problemas de drogadicción, embarazos no deseados, anorexia o ideación suicida.

En el capítulo V los profesionales en el ámbito educativo de las matemáticas sustentan diversas hipótesis acerca de algunas razones por las cuales los estudiantes reprueban. El capítulo VI expone explicaciones de profesionales de la salud clasificadas en dos categorías:

La primera contiene dos marcos teóricos, a saber, las explicaciones que se pueden generar desde la teoría del apego, que básicamente permiten entender la conexión del síntoma con el estilo de apego que el joven construyó en la infancia en su interacción con sus figuras significativas; el segundo expone de manera breve la teoría de roles que sustenta la mayoría de las intervenciones clínicas con padres y algunas con estudiantes que realizamos el equipo de especialistas.

La segunda categoría contiene explicaciones de profesionales, organizadas en dos grupos: el primero muestra los núcleos de personalidad desde enfoques humanistas (que en apariencia podrían ser incompatibles, pero de acuerdo a cómo se presentan, pueden ser complementarios), esto es, el modelo de realización de Maslow, la autorrealización desde la anormalidad y el sentido de vida *versus* vacío existencial de Viktor Frankl. El segundo expone una explicación desde la lente sistémica de los síntomas y desde el enfoque del construccionismo social, el cual desglosa la manera como se genera la narrativa de las personas.

En el capítulo VII se detallan las teorías de Maslow y Frankl, ya que los talleres con estudiantes trabajan básicamente con estos enfoques.

En la tercera sección se describe de manera global el programa desarrollado en sus dos modalidades: la atención a las necesidades psicoafectivas que involucra la atención a los estudiantes y padres de familia. Esta atención fue realizada por terapeutas especialistas en salud mental; la segunda modalidad se enfoca en la atención a las necesidades en relación con las creencias que obstaculizan el aprovechamiento académico de matemáticas: esta modalidad fue atendida por un equipo interdisciplinario constituido por una profesional en salud mental y por profesores expertos en docencia matemática. Dejamos para la publicación del tomo II de este trabajo la descripción puntual de cada una de las sesiones de trabajo, con las actividades específicas y las recomendaciones para su implementación, así como de las viñetas teóricas que sustentan la intervención con alumnos y padres de familia, en ambas modalidades de trabajo.

En la cuarta sección se describe el método adoptado en la investigación, los resultados obtenidos y su análisis, el cual involucra el seguimiento de los estudiantes que han estado con nosotros en los talleres. Contiene dos capítulos, en el VIII se describe el método en sí mismo, y el IX muestra los resultados cuantitativos obtenidos a lo largo de estos tres años en la primera modalidad, y los resultados obtenidos con la segunda modalidad en los dos años que se ha llevado a cabo, así como breves ejemplos de resultados cualitativos.

Por último, se ofrecen conclusiones, que incluyen el análisis de los resultados obtenidos, la enumeración de algunos de los problemas más significativos vividos al interior del equipo y la manera como éstos minan a los equipos de trabajo, si no son apoyados fuertemente desde la institución. Recomendamos que los lectores conozcan esta sección para evitar que estos programas se deterioren en su ejecución o que su prestigio personal se vea afectado negativamente por un resultado inesperado. Se incluye una sección de recomendaciones.

Los anexos de los materiales empleados en ambas modalidades de trabajo se dejaron para la impresión de la siguiente obra, consideramos que podrían ser de utilidad para guiar al replicador en lo que considere conveniente revisar, retomar o mejorar.

Los gráficos y cuadros de cada capítulo están numerados por medio de dos dígitos, el primero corresponde al capítulo en el que se encuentra y el segundo dígito corresponde al número consecutivo dentro de dicho capítulo.

¿Es posible explicar la conducta humana desde un marco teórico preciso?

Un científico debe tomarse la libertad de plantear cualquier cuestión, de dudar de cualquier afirmación, de corregir errores.

Julius Robert Oppenheimer

A lo largo de los años han surgido numerosas explicaciones de las “causas que inducen” el fracaso escolar. Se ha dicho que los estudiantes no poseen hábitos de estudio, que no ponen interés en materias con reputación de ser duras o difíciles, o incluso que los problemas personales dificultan el aprendizaje; se ha insistido en los problemas familiares y en que los alumnos no reciben suficiente apoyo por parte de sus progenitores. En la medida en que nos adentramos en el fenómeno del fracaso escolar, constatamos que existe un sinfín de vertientes. Podemos intentar encontrar una explicación mediante diversas perspectivas. Deducimos que cada explicación hace referencia a un marco teórico específico, lo que nos remite a reconocer la necesidad de cuestionar nuestro paradigma epistemológico.

El modelo simple de la física clásica ha dejado de ser el fundamento de todas las explicaciones. La física clásica, cuyo modelo había sido hasta hace poco tiempo fundamento de todas las ciencias (con una brecha micro-física en función de la interdependencia objeto-sujeto y la contradicción lógica en la descripción empírica entre otras cosas), deja de ser el único modelo, ya que ahora se incorpora la brecha macro-física que une los conceptos hasta antes absolutamente heterogéneos de espacio y tiempo.

Revisemos algunas aportaciones esenciales que han colaborado al cambio de paradigma, en donde todo efecto es el resultado de una causa: “La teoría general de sistemas” pone de manifiesto la importancia del medio ambiente en los sistemas vivientes debido a los efectos que éste ocasiona en aquéllos; de esta manera los desequilibrios dentro del sistema le permitirán mantenerse en aparente equilibrio. Edgar Morín afirma que “el sistema debe cerrarse al mundo exterior a fin de mantener sus estructuras

y su medio interno que, si no, se desintegrarían. Pero es su apretura lo que permite su clausura” (2008: 44). Así, en este caso, el sistema viviente sólo podrá ser entendido dentro de su contexto: el contexto es parte del sistema y a la vez es ajeno a él.

En cibernética la noción de información colabora con la noción de organización biológica. La física se vincula con la biología por medio del segundo principio de la termodinámica que habla de la probabilidad de la tendencia a la entropía, la cual se refiere al desorden por sobre el orden dentro de un sistema. Dicho de otro modo, se refiere a lo desorganizado por sobre lo organizado. La entropía crece de manera inversamente proporcional a la información, es decir, a menor información, mayor entropía y a mayor información, menor entropía. La entropía es también llamada negentropía (orden), que es el desarrollo de una organización que se obtiene con grandes dosis de información. Sin embargo, Morín afirma que “la teoría actual no es capaz de comprender ni el nacimiento ni el crecimiento de la información” (Ibíd.: 50).

Morín agrega que “La organización viviente, la auto-organización, está más allá de las posibilidades actuales de aprehensión de la Cibernética, la Teoría General de Sistemas, la Teoría de la Información (por supuesto del estructuralismo...)” (Ibíd.: 53). Así, el orden de lo viviente no es para nada simple, ya que ese orden auto-organizado sólo se puede complejizar a partir del desorden; lo que pone de manifiesto que “el orden de lo viviente no depende de la lógica que aplicamos a todas las cosas mecánicas, sino que postula una lógica de la complejidad” (Ibíd.: 56).

“Pero al mismo tiempo que el sistema auto-organizador se desprende del ambiente y se distingue de él, y de allí su autonomía y su individualidad, se liga tanto más a ese ambiente al incrementar la apertura y el intercambio que acompañan a todo progreso de la complejidad” (Ibíd.: 57).

Edgar Morín define lo complejo “como aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple” (Ibíd.: 21), ya que lo complejo involucra sorpresas (azar), incertidumbre o procesos inconclusos.

No podemos definir la complejidad en términos de la imposibilidad de explicar algo de manera simplificada, ya que lo simple es antagónico a lo complejo, pues lo complejo fragmenta la realidad y provoca una especie de ceguera ante lo real. La complejidad integra la mayor cantidad posible de elementos para acercarse a aquello que llamamos realidad. La complejidad

suma y no resta. Afirmar que la complejidad integra lo más que puede, significa que la complejidad no es sinónimo de completud, pero aspira al conocimiento multidimensional, con plena conciencia de la imposibilidad de acceder a la omnisciencia. Adorno citado por Morín afirma que “la totalidad es la no verdad” (Ibíd.: 23).

En síntesis, “La complejidad no se reduce a la incertidumbre, es la incertidumbre en el seno de los sistemas ricamente organizados. La complejidad está así ligada a una cierta mezcla de orden y de desorden” (Ibíd.: 60).

Entrar en esta complejidad requiere incluir lo impreciso, situación que anteriormente desde el ojo del científico era un total absurdo. Trabajar en la complejidad es aceptar trabajar con lo ambiguo. Morín afirma que “de lo que sí estamos persuadidos es de que si bien nuestro aparato lógico-matemático actual se adapta a ciertos aspectos de la realidad fenoménica, no se adapta a los aspectos verdaderamente complejos” (Ibíd.: 61).

Las verdades antagonistas resultan complementarias sin dejar de ser antagonistas, por lo cual será indispensable tomar en cuenta el contexto.

¿Cuáles han sido las causas de la ceguera provocada? Morín afirma que son tres las causas:

1. La primera causa es el modo de organizar en sistemas el saber que se investiga o se observa. Para conocer algo se seleccionan datos que se consideran significativos, lo cual ya es sintomático de la división de lo que a juicio del observador es significativo y lo que no lo es, dejando de lado una sección de información. A partir de esta división se jerarquiza la información nuevamente en relación con lo que es considerado de mayor importancia y lo que no es tan importante. Surge entonces la pregunta: ¿desde dónde se organiza esta información? La respuesta es: desde el paradigma que sustentamos y que finalmente es la ventana desde la que observamos la información. Lo anterior significa que adoptar un único paradigma es altamente riesgoso, ya que nos lleva a excluir información que puede ser de gran utilidad.

Más aún, en la búsqueda de una supuesta simplificación nos basamos en el principio de la disyunción, esto es, al explicar algo lo haremos en función de un argumento u otro, dejando así de lado un sinnúmero de argumentos que, a la luz de nuestra teoría, son antagónicos. Morín afirma que este “principio de disyunción ha aislado

- radicalmente entre sí a los tres grandes campos del conocimiento científico: la física, la biología, la ciencia del hombre” (Ibíd.: 30).
2. La segunda causa es el uso degradado de la razón. Morín afirma que “vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, reducción y abstracción, cuyo conjunto constituye lo que llamo el paradigma de simplificación” (Ibíd.: 30). Si bien es cierto que este paradigma fue de gran utilidad en el siglo XVII, en el siglo XXI aparece con consecuencias nocivas. El pensamiento que simplifica, que potencializa el *o*, es incapaz de concebir la disyunción, esto es el *y* y, por lo tanto, lo múltiple. La inteligencia ciega “destruye los conjuntos y las totalidades aislando a los objetos de sus ambientes, no puede concebir el lazo inseparable entre el observador y la cosa observada” (Ibíd.: 31). “La metodología dominante produce oscurantismo porque no hay más asociación entre los elementos disjuntos del saber *y*, por lo tanto, tampoco posibilidad de engranarlos y de reflexionar sobre ellos” (Ibíd.: 31).
 3. La tercera causa encuentra su raíz en el progreso ciego e incontrolable del conocimiento, pero desde los marcos antes mencionados que arrastran sus propias distorsiones, en donde la física, la biología, la antropología son reduccionistas y sin nada que comunicar entre ellas.

Sin embargo, desde la complejidad, si la ventana desde la cual explico mi mundo es la física, Morín afirma que entonces “la Biología, la Sociología, la Antropología son ramas particulares de la Física; asimismo, si el concepto de Biología se agranda y se complejiza, entonces todo aquello que es sociológico y antropológico es también Biológico. La Física, así como la Biología, dejan de ser reduccionistas, simplificadoras y se vuelven fundamentales” (Ibíd.: 62, 63).

Así, introducirse en el pensamiento complejo requiere de una apertura teórica para iniciar un tejido que dejará de ser reduccionista y que albergará las contradicciones, la subjetividad y las paradojas que antes eran excluyentes. Morín afirma que “el sujeto emerge también en sus características existenciales que, desde Kierkegaard, han sido subrayadas. Lleva en sí su individualidad irreductible, su suficiencia (en tanto ser recursivo que se envuelve siempre sobre sí mismo) y su insuficiencia (como ser “abierto” indecidible en sí mismo). Lleva en sí la brecha, la fragmentación, la pérdida,

la muerte, el más allá” (Ibíd.: 64). De esta manera, para entender al mundo, hay que hacerlo con el espejo del sujeto que lo refleja; y para entender al sujeto sólo lo podremos hacer a través del espejo que el mundo entrega de él y que es visto por nosotros.

Morín afirma que “el Teorema de Gödel, aparentemente limitado a la lógica matemática, vale a fortiori para todo sistema teórico: demuestra que en un sistema formalizado, hay por lo menos una proposición que es indecidible; lo que abre una brecha en el sistema, que lo vuelve, entonces, incierto. Es verdad que la proposición indecidible puede ser demostrada en otro sistema, en verdad un meta-sistema, pero éste tendrá también su brecha lógica” (Ibíd.: 72-73). Esto significa que habrá interrogantes que no podrán ser respondidas desde un paradigma, y entonces será necesario acudir a otro meta-sistema teórico que lo pueda explicar, a sabiendas que este mismo sistema teórico contendrá su propia brecha, es decir, sus preguntas sin resolver. Esta situación invita a despertar la curiosidad y la humildad de todos los seres vivientes que han incursionado en la búsqueda de verdades puras y al mismo tiempo alienta a buscar aquellos sistemas con los cuales se pueda dar respuesta a algunas preguntas que en el sistema teórico antiguo dejaba sin resolver.

Pensar de esta manera es aceptar la incertidumbre y la ambigüedad como ya lo hemos dicho, y esto es sólo posible en los sistemas que son abiertos. Por lo tanto, “la noción de sujeto no cobra sentido más que dentro de un eco-sistema (natural, social, familiar, etcétera) y debe ser integrada en un meta-sistema” (Ibíd.: 74).

Morín propone tres principios que sintetizan lo hasta ahora expuesto, para facilitar pensar en la complejidad, a saber:

1. *Principio Dialógico*. Para entender este principio es necesario aceptar que aquellas premisas que se contraponen pueden complementarse. Tal es el caso de orden-desorden, que si bien se oponen, hemos visto que colaboran dando por resultado la organización y la complejidad. Así, el principio dialógico asocia dos conceptos que son a la vez antagonistas y complementarios.
2. *Principio de Recursividad organizacional*. Aquí se rompe con la idea de causa-efecto en donde existe una retroalimentación entre cada una de las partes, por ejemplo, cuando se afirma que cada momento de un remolino es producido y a su vez es productor. Así, “los indi-

viduos producen la sociedad que produce a los individuos” (Ibíd.: 107). Se desprende de este principio la importancia del contexto o ambiente.

3. *Principio Hologramático*. Ocurre cuando en el menor punto de la imagen del holograma se encuentra la casi totalidad de la información del objeto representado. Esto se puede ejemplificar con una gota de saliva que contiene el ADN y, por tanto, la información de la persona.

Nuestro objeto de estudio es el fracaso escolar o la conducta de riesgo de los jóvenes. Este objeto de estudio será presentado en un marco teórico conformado por dos partes:

- a) La primera parte del marco teórico mostrará el contexto en el que están inmersos los estudiantes del CCH, ya que éste los afecta y ellos lo conforman, siguiendo el principio de recursividad.
- b) La segunda parte presentará marcos teóricos que podrían ser vistos como antagónicos, pero que consideramos son complementarios y desde los cuales se construyó el andamiaje de la planeación del Programa-Acción, el cual se llevó a cabo durante tres años académicos.

La segunda parte de este libro describe las acciones globales realizadas con estudiantes y con sus padres en el ámbito emocional y cognitivo, enfatizando que cada acción realizada en el sujeto, tenía como premisa el principio hologramático.

La tercera parte del libro describe el método que seguimos para la investigación que, como se podrá ver, trata con dos premisas antagónicas: la verificación de una hipótesis, la cual sabemos que desde la complejidad nunca podrá ser develada, y el intento por ordenar nuestro supuesto en el sentido de que si las necesidades de los estudiantes son atendidas, éstos contarán con la energía necesaria y suficiente para obtener un mejor desempeño académico.

La cuarta parte presenta el análisis y los resultados de nuestro estudio, así como las conclusiones a las que arribamos como resultado de este gran recorrido.

PRIMERA SECCIÓN:

El contexto

I. Contexto familiar

“Cuando miras mucho hacia el abismo, el abismo te mira a ti”.

Fiedrich Nietzsche

El presente capítulo ofrece una aproximación al contexto de muchachos ciudadanos de 16 a 21 años de edad. Es necesario conocer dicho contexto, ya que solamente se puede entender una conducta en relación con el mismo. Una conducta ocurre en un espacio específico, el cual es modificado por aquella acción, generando una respuesta que, a su vez, modificará nuevamente la conducta, y así sucesivamente.

Este capítulo incluye una sección destinada a describir algunas fuentes de estrés familiar, dos destinadas al ciclo vital de la familia, en particular la familia con jóvenes adolescentes, que a partir de este momento sólo llamaremos jóvenes.

1. Fuentes de estrés familiar

La familia es un sistema abierto que interactúa con su medio ambiente y es influenciado por éste. En consecuencia, la familia está sometida a presiones internas y externas, algunas de las cuales pueden ser predecibles. Estas presiones exigen que cada uno de los miembros se adapte a las circunstancias para mantener el equilibrio de la propia familia; para ello es necesario que posea pautas transaccionales flexibles. Así, “los orígenes de las condiciones que causan estrés a una familia los podemos clasificar, según McGoldrick, en dos grandes ejes” (1980: 9), colocando en el eje vertical las pautas transgeneracionales que incluyen patrones de relación y de funcionamiento como tabúes, mitos, expectativas o etiquetas, entre otros (ver gráfico 1.1). El eje horizontal presenta el estrés producido por el devenir de la familia a través del tiempo, lo que produce ciertos eventos, algunos predecibles y otros impredecibles. Entre los hechos predecibles se cuenta el ciclo vital de la familia.

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

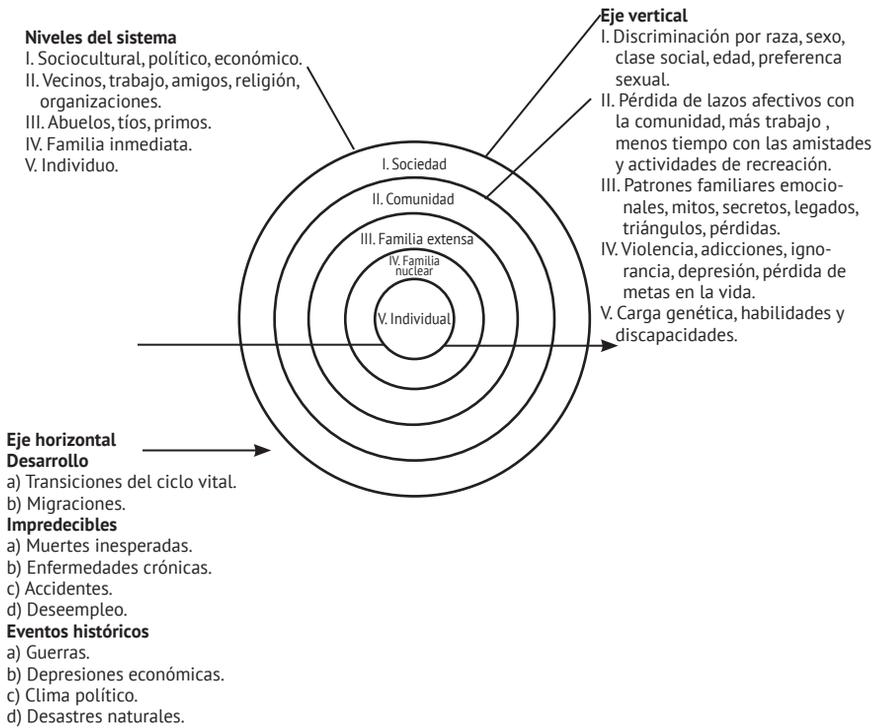


Gráfico 1.1

Como se observa en la gráfica 1.1, entre los eventos impredecibles se pueden encontrar enfermedades, desempleo, divorcios, muertes, guerras, terremotos, secuestros, etcétera. La muerte puede ser un evento predecible, en caso de una enfermedad crónica, o impredecible, en caso de accidente. Este evento pondrá en evidencia el grado de desorganización familiar, la flexibilidad de la familia y la posición de sus creencias ante la muerte o la tragedia. Haley (1991) habló de la correlación que existe entre el síntoma y las crisis de la familia ante la pérdida de o la incorporación de un integrante, entendiendo la pérdida no únicamente por muerte, sino también como la distancia emocional o la partida de alguna persona del núcleo familiar.

También sostiene McGoldrick que se debe considerar no sólo el estrés “heredado” de las generaciones pasadas y el que experimenta la familia a través de su ciclo, sino también el estrés del vivir cotidiano en un contexto social, político y económico.

Es precisamente el ciclo vital de la familia donde nos enfocaremos, ya que la transición predecible requiere modificar la estructura y renegociar pautas de interacción, lo que genera crisis dentro de la familia. Es conveniente recordar que “crisis en lengua china, significa a la vez peligro y oportunidad” (Maldonado, 1980: 137).

1.1 Ciclo vital de la familia

Diversos teóricos han hablado del ciclo vital de la familia y cada uno de ellos la ha clasificado a su manera. Aquí presentamos el planteamiento de McGoldrick porque nos parece más clara su propuesta.

En la primera columna del cuadro 1.1 se presentan las fases del ciclo vital de la familia según McGoldrick (1980: 17). En él se enfatizan los puntos en los cuales los miembros ingresan o salen del sistema familiar, rompiendo la homeostasis (equilibrio interno en la familia). En la columna dos se delinear los procesos emocionales de la transición de un estado a otro y en la columna tres se encuentran los cambios de segundo orden (cambio profundo que implica una reestructuración de los integrantes de la familia) que se requieren para el proceso de desarrollo.

Estado del ciclo vital de la familia	Principios claves del proceso emocional de transición	Cambios de segundo orden requeridos para el proceso de desarrollo
1. Entre familias: el joven adulto sin ataduras.	Aceptación por parte de los padres de la separación de ellos con sus hijos.	<ul style="list-style-type: none"> a) Diferenciación del self (yo), en relación a la familia original. b) Desarrollo de relaciones de pares íntimos. c) Establecimiento en el trabajo.
2. La unión de familias mediante el matrimonio. La pareja recién formada.	Compromiso del nuevo sistema.	<ul style="list-style-type: none"> a) Formación del sistema conyugal. b) Adecuar las relaciones en las familias extensas y amigos para incluir al cónyuge.
3. La familia con niños pequeños.	Aceptación de nuevos miembros en el sistema.	<ul style="list-style-type: none"> a) Ajustar el sistema marital para hacer espacio a los niños. b) Asunción de roles de padre y madre. c) Adecuar las relaciones de la familia extensa que incluyan los roles de padres y abuelos.
4. La familia con jóvenes adolescentes.	Aumento en la flexibilidad de fronteras familiares que incluya independencia de los hijos.	<ul style="list-style-type: none"> a) Cambiar la relación padres-hijos, de tal manera que permita al joven moverse hacia adentro y hacia fuera del sistema. b) Reorientación a la vida marital madura y cuestiones de carrera. c) Inicia el cambio hacia la preocupación por las viejas generaciones.

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

5. Salida de los hijos y cambios.	Aceptación de múltiples salidas y entradas al sistema familiar.	<ul style="list-style-type: none"> a) Renegociar el sistema marital como una diada. b) Desarrollar una relación de adulto a adulto entre los hijos que crecen y los padres. c) Adecuación de relaciones para incluir parientes políticos y nietos. d) Tratamiento de enfermedades y muerte de los padres (abuelos).
6. La familia en la vida moderna (divorcio, familias uniparentales y familias reestructuradas).	Aceptación del cambio de los papeles generacionales.	<ul style="list-style-type: none"> a) Mantenimiento del funcionamiento e intereses propios y de la pareja considerando la declinación fisiológica; exploración de nuevos roles familiares y sociales. b) Apoyo para un rol más central en las generaciones medias. c) Dar el espacio en el sistema a la sabiduría y experiencia de los viejos, apoyando a la vieja generación sin sobreprotegerla o abandonarla. d) Tratamiento de la pérdida del cónyuge, ya sea por divorcio o por muerte y otros seres queridos y preparación para su propia muerte. e) Revisión de vida e integración.

Cuadro 1.1

La familia con hijos jóvenes

Por el carácter de este trabajo, el estudio se enfoca en la etapa del ciclo vital de la familia que incluye al joven y en las reverberaciones que éste acarrea dentro del sistema. Para ello se definirá primero qué es la adolescencia y cuál es su impacto en la familia.

“La adolescencia es un fenómeno bio-psico-social ubicado en la transición de la infancia a la madurez” (Maldonado, 1980: 88). En cuanto al carácter puramente biológico, éste es independiente del lugar y del tiempo por lo que los cambios físicos y sus consecuentes se presentan con independencia del lugar de procedencia del joven o del siglo o año en que viva. Sin embargo, los caracteres psicosociales varían de generación en generación y de país a país: resulta incomparable el caso de un joven de clase media en Estados Unidos en los años 60 o 90, con el de un joven en la Sierra Tarahumara u otro en la Ciudad de México en esos mismos años.

Se pondrá especial atención en describir el impacto generado por los estudiantes en la familia. Esta etapa evolutiva es vivida como una crisis por varias razones; una de las más determinantes es que cuando el chico es joven, desea ver y conocer el mundo, saber quién es él y constatar qué tan capaz es ante este mundo; quiere descubrir y probar sus capacidades. Para ello es necesario que:

1. “Logre su independencia y madurez” (Haley, 1991: 4) a través de incrementar “la flexibilidad de las fronteras con el exterior” (McGouldrick, 1980: 14), lo que significa recibir a más amigos en su casa y salir más de ella; realizar ensayos de actividades, *hobbies* o trabajos, etcétera. En síntesis, los jóvenes requieren interactuar más con el exterior, para lo cual modifican la demanda antigua de proximidad hacia sus padres. Este cambio se entiende como el reemplazo del apoyo en tareas, opiniones y cercanía, entre otros, por el opuesto de mayor distancia en que los muchachos, ya no gozan con acompañar a sus padres como lo hacían cuando niños y piden a gritos les permitan decidir, cuándo, a dónde, y con quién ir. “por lo que se requiere reforzar las fronteras entre el subsistema parental y el de los hijos” (Maldonado, 1980: 139), e incluso al interior del subsistema fraterno.
2. Aprenda a relacionarse con pares del sexo opuesto. El joven requiere que el “galanteo” (Haley, 1991: 38) no produzca ansiedades, para lo cual el muchacho ensayará a cortejar o dejarse cortejar, según sea el sexo. Pero este deseo de abrirse al mundo para descubrirlo a través de sus propias vivencias, y descubrir sus capacidades, genera al muchacho mucho “miedo y ansiedad” (Ibíd.; 91). Por un lado, quiere crecer, por lo que esto significa, y, por el otro, desea quedarse pequeño y protegido por los padres.
3. “Elabore el duelo por su propio cuerpo y por la relación con sus padres” (Aberastury, 1989: 97). El joven debe elaborar el duelo por su cuerpo de niño, por su identidad infantil y por la relación con los padres de la infancia, lo que lo lleva a experimentar fluctuaciones constantes de humor y estado de ánimo y grandes cambios en la intensidad de sus relaciones.
4. “Logre un involucramiento simultáneo con los pares y la familia” (Haley, 1991: 55). La organización ideal de una familia involucra una relación de dar y recibir mutuamente: cada integrante de ésta toma responsabilidades de acuerdo con sus roles. Es deseable que el tipo de transacciones de cada relación sea abierta hacia otras relaciones fuera de ella y se requiere que ésta sea flexible.
5. Asuma responsabilidades. En este punto, “la desubicación temporal, que es característica del joven” (Aberastury, 1989: 28) afecta su habilidad para responder ante situaciones que requieren compro-

miso, por ejemplo, el muchacho se desespera por comprar el boleto de algún concierto y manifiesta que hay mucho tiempo para estudiar y preparar el examen de pasado mañana.

Algunas de las respuestas más comunes que los padres dan a sus hijos ante estos nuevos cambios son:

- a) Respuestas ante los cambios físicos. Algunas veces, el padre del mismo sexo del hijo(a) al ver que éste(a) está alcanzando un cuerpo con formas más adultas, experimenta “una mezcla de orgullo, satisfacción de un trabajo bien hecho, envidia y sensación de inferioridad” (Chagoya, 1980: 1). El equilibrio entre estos sentimientos “provocará una actitud de camaradería, admiración y respeto por parte del padre o bien una actitud de competencia” (Ibíd.: 2), que instaurará una escalada simétrica en la que el progenitor intenta estar por arriba del hijo(a), lo cual genera coraje en el hijo(a) que recibe mensajes de descalificación continua. En el otro progenitor se puede también generar la ambivalencia de sentimientos, por un lado, la satisfacción con orgullo y, por el otro, los celos que le produce ver al (a) hijo(a) iniciando el galanteo.

Ante los cambios biológicos del joven, las respuestas de madre y padre son ambivalentes, iniciando así “los padres una batalla por el control de la sumisión y la desexualización de los hijos” (Ibíd.: 3).

- b) Respuestas ante los cambios intelectuales, “A veces a los adultos les es difícil respetar la capacidad de asombro y la frescura del entusiasmo del joven” (Ibíd.: 4), y pueden generar respuestas que destruyan tal entusiasmo e inventiva de los chicos. Los muchachos, “gracias a su nueva capacidad intelectual, cuestionan muy en serio la integridad, la hostilidad y la congruencia consigo mismos de los adultos” (Ibíd.: 5) Chagoya opina que: “la angustia de los padres por esta pérdida de estatus ante los ojos de los hijos puede llevar a interacciones familiares dolorosas, si los padres no comprenden que el joven está luchando por ser alguien en el mundo y que parte de esa lucha consiste en buscar nuevos valores y atacar los antiguos”.

Muchas veces cuando los padres experimentan su propia declinación, el joven puede reflejarles como un espejo, “revelándoles lo que ellos en cuánto a ideales han claudicado y cuántas concesiones sociales profesionales, etcétera, han hecho en aras de la comodidad y la supervivencia” (Ibíd.: 6), lo que genera amargura y desilusión e impide procesar el duelo por la propia vida ya mencionada. Cuando un joven logra éxito, la organización familiar se desestabiliza dando poder al muchacho, ya que los padres se dividen y pueden organizarse alianzas o coaliciones en contra de ambos padres o de alguno de ellos.

- c) Respuestas ante la rebeldía contra la autoridad parental. Cuando el muchacho deja de ser niño descubre que los padres no siempre tienen la razón cuestionando su autoridad con sus nuevas capacidades. Si no decide anularse como persona, inicia una serie de conductas rebeldes, ante las cuales “los padres experimentan una mezcla de ira, inseguridad e impotencia” (Ibíd.: 7).
- d) Respuestas a los amigos del joven. El joven con ese deseo de conocer el mundo, busca grupos de iguales en donde sea aceptado, de manera tal que el chico “traerá a casa a otros estudiantes cuya apariencia, lenguaje y modales son exactamente del tipo que los padres rechazan” (Ibíd.: 9). Los amigos del joven son él mismo, por ende, “el rechazo a ellos es vivido por el joven como un rechazo personal” (Ibíd.: 10), que genera coraje, iniciándose una escalada simétrica con los padres.

“Gracias a sus nuevas capacidades, el joven puede empezar a resolver problemas sin ayuda de los padres, creando así en ellos un doble sentimiento de orgullo e inutilidad” (Ibíd.: 12). Los padres pueden luchar porque sus hijos acepten su ayuda para anular la sensación de ser reflejados por ellos.

Si, por el contrario, el joven está dispuesto a sacrificarse negándose a tomar su autonomía, también aparece “un conflicto intrafamiliar debido a la ambivalencia de los padres respecto a permitir, o no, que los hijos se independicen” (Ibíd.: 12). El mensaje: “crece, pero no crezcas porque nos dejarás solos”, se entiende como la amenaza de que tal crecimiento enfrentará a los padres a la crisis del nido vacío –que es cuando los hijos se van– y se encontrarán solos nuevamente, cara a cara, como cuando iniciaron su vida más de 15 años atrás, tiempo en el que el hijo fue tema de conversación de

la pareja, tiempo en el que se abandonó el proyecto de pareja, por lo que después de tantos años los dos son casi desconocidos.

La pseudo pareja puede experimentar ansiedad y miedos y puede intentar retener al hijo a cualquier precio, para que los mantenga unidos y de esa manera se mantenga el orden jerárquico previo. Por ello, los padres se involucrarán en las decisiones de sus hijos, incluso en la elección de amistades y de pareja, impidiendo que el joven crezca, se independice, aprenda a asumir responsabilidades y se prepare poco a poco para abandonar el hogar. Se obstaculiza, de esta manera, el que los padres “elaboren el duelo de la terminación de su propia vida como padres y como hombre y mujer potencialmente fuertes, activos y vigorosos” (Aberasturi, 1989: 115). Lo anterior puede desembocar en divorcio o en su intento, dado que la unión pierde sentido.

Ambas respuestas colaboran para que la crisis sea aún más intensa, presentándose en estas familias la emergencia de un síntoma con objeto de mantener la estructura familiar previa, y de que los padres sigan juntos. Dentro de tales síntomas podemos encontrar el fracaso escolar, traducido en reprobaciones sistemáticas. Una vez más, papá y mamá evitarán evidenciar el vacío de sus vidas y de su relación, ocupándose de los problemas de su hijo, ya sea apoyándolo, por ejemplo poniéndole clases particulares, hablando con los maestros, etcétera, o atacándolo por estas reprobaciones a través de castigos, regaños y vigilancias extremas.

Ante estas alternativas algunos estudiantes pueden vivenciar lo que Haley (1991: 89), denomina “Fracasos profesionales”, siendo este tipo de fracasos:

1. Fracaso en las relaciones íntimas fuera de la familia.
2. Reprobación, si no logran conseguir trabajo, etcétera.
3. Fármacodependencia.
4. Apatía y depresión, que los lleva a no tener ganas de nada por sí mismos.
5. Rebeldía extrema, etcétera.

Estos chicos no logran realizar las tareas específicas que plantea la adolescencia, por lo cual no salen de casa y realizan su mayor sacrificio en aras del equilibrio familiar, al continuar los padres comunicándose a tra-

vés del hijo. La conducta sintomática cobra mucho sentido en el contexto familiar.

A continuación se presenta el cuadro 1.2 que sintetiza las características de esta etapa, las tareas a realizar por el joven, padres y la familia en general, así como las posibles disfunciones.

Características de la etapa que vive el joven	Tareas a realizar	Disfunciones
En esta etapa:	El joven debe:	En el joven:
1. Se pone a prueba la flexibilidad de la familia.	1. Lograr su independencia y madurez a través de incrementar la flexibilidad de las fronteras.	1. Sobreinvolucramiento y dependencia de los padres, por lo tanto, inmadurez de la personalidad. a) Evitación de relaciones de pareja.
2. Existe gran intercambio de información de la comunidad con la familia.	2. Lograr un involucramiento simultáneo con los pares y la familia.	2. Sobreinvolucramiento con los pares, ejemplo: pandillas.
3. Los estudiantes cambian mucho la intensidad de las relaciones.	3. Aprender a relacionarse con pares del sexo opuesto (galanteo).	3. Crisis religiosa.
4. Aún las respuestas hostiles son signos de enlace entre padres e hijos.	4. Asumir responsabilidades y buscar nueva identidad.	4. Temor, ansiedad y sensación de ser diferente, como consecuencia de la incapacidad de relacionarse con el sexo opuesto. Relaciones interpersonales deficientes.
5. Los padres luchan por mantener el orden jerárquico previo.	5 Prepararse para abandonar el hogar.	5. Síntomas en la vida escolar con bajo rendimiento.
6. Los padres se involucran en las decisiones, aún en la elección de amistades y pareja.	6. Elaborar el duelo por el cuerpo de niño, por la identidad infantil, por la relación con los padres de la infancia. La presencia del joven remueve en los padres temas no tocados.	6. Personalidad periférica. a) Inadecuada elección de pareja. Seleccionada por ejemplo por rencor. b) Resistencia en la elección de pareja. c) Matrimonio temprano y red familiar desdichada. d) Se puede llegar a un quiebre emocional o incluso a cuadros de esquizofrenia.
7. La familia oscila del sobre involucramiento al pobre involucramiento.	Los padres deben: 7. Negociar las conductas teniendo presente autoridad y control.	Padres: 7. Síntomas en alguno de los padres o el joven.
8. Se requiere reforzar el límite entre el subsistema parental y el de los hijos.	8. Profundizar en la relación de pareja como resultado de la revisión del vínculo conyugal.	8. Divorcio o problemas maritales.

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el:
aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

9. Los hijos cambian la demanda de proximidad por la opuesta (mayor distancia).	La familia debe: 9. Evitar el sobre involucramiento de los miembros. <i>a)</i> Elaborar el duelo de su propia vida por el hijo niño. <i>b)</i> Ser espectadores activos proveyendo dependencia o independencia según la necesidad del hijo. <i>c)</i> Búsqueda de sí mismo e identidad.	Familia: 9. Tríadas rígidas que impidan la adaptación. 10. Síntomas en algunos de los hermanos por no aceptar al joven en la triangulación.
---	---	---

Cuadro 1.2

II. Contexto social, económico y político y su influencia en los jóvenes estudiantes

*Los cuentos de hadas no dicen a los niños que los dragones existen.
Los niños siempre saben que los dragones existen. Los cuentos
de hadas dicen a los niños que los dragones pueden ser asesinados.*

G. K. Chesterton

1. Contexto escolar y social: antecedentes históricos del Colegio

La historia del Colegio de Ciencias y Humanidades está íntimamente vinculada a la vida universitaria y a la vida nacional. Como consecuencia de los movimientos contestatarios de 1968, año en que el rector Javier Barros Sierra encabezó actos para rescatar del poder estatal la dignidad universitaria, surgen las condiciones que originan la promoción de una gran reforma educativa nacional por parte del Estado. Producto de esta reforma es la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Entre las consecuencias de aquel movimiento se encuentran:

- 1.El crecimiento y profundización del pensamiento crítico en las escuelas y facultades.
- 2.La Universidad Nacional se convierte en la expresión de la más alta y enérgica defensa de los derechos políticos y de la integridad institucional universitaria.
- 3.A partir de la experiencia de 1968, el Estado destina enormes recursos y despliega incontables esfuerzos orientados a mantener a las instituciones de educación superior alejadas del torbellino político. Puede afirmarse que se llegó al extremo de alabar, elogiar y sobornar la conciencia crítica universitaria.
- 4.A pesar de los esfuerzos desplegados por el Estado para alcanzar una conciliación nacional promovida a través de la apertura de Luis

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

Echeverría, la Universidad producía mentalidades que encausaban conocimientos e investigación hacia los intereses de los mexicanos más desprotegidos. La corriente de pensamiento ahí incubada lograba sacudir conciencias y trazar perspectivas de educación orientadas al interés general del país y de los explotados. Lo que en su origen era una minoría, adquirió un cierto peso específico en la sociedad.

Ante esta corriente, al percibir una amenaza, los intereses privados optaron por desarrollar la educación privada al destinar recursos a universidades particulares.

En la Universidad se generaron proyectos acordes con la realidad nacional. Entre ellos se encuentra la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y el impulso a la educación abierta.

El CCH nació, pues, en este contexto, su propio origen habla de su calidad y altas miras de su concepción original. El CCH modificaría estilos educativos, optimizaría recursos, crecería de manera planeada (en cuanto al número de planteles y de estudiantes), brindando educación y no rechazo a los jóvenes estudiantes.

1.1 El Colegio como respuesta a la reforma educativa propuesta por el Estado

El Colegio de Ciencias y Humanidades surge como consecuencia de una demanda educativa que encuentra su origen en el marco político del movimiento estudiantil de 1968, y en la necesidad de impartir educación pública media superior y superior a un número cada vez más grande de jóvenes. En 1970 el gobierno promueve una reforma educativa nacional, cuya parte sustantiva en el plano de la enseñanza media superior es la creación del CCH.

La reforma educativa se sustentaba en las siguientes propuestas:

1. En lo académico: modernizar la enseñanza y mejorar su calidad con métodos y procedimientos eficientes, estableciendo sistemas abiertos que facilitarían su expansión, e impulsar la enseñanza superior sobre todo en nivel de posgrado, la formación de profesores de tiempo completo y la investigación científica en todos los nive-

les para introducir a las nuevas generaciones en la cultura científica como base del desarrollo.

2. Respecto a la distribución de oportunidades educativas, se propone una expansión del sistema escolar en todos sus niveles, alentándose el talento de los más capaces y exigiendo rigor académico. Con este objetivo y el de la necesaria selectividad social, era importante limitar el cupo en los niveles medio y superior, ya que de lo contrario se correría el riesgo de una disminución en la calidad. Simultáneamente se proyectaban sistemas abiertos.
3. Se proponían estrechar vínculos entre el sistema productivo y el sistema educativo enfatizando la necesidad de adecuar la educación media terminal y superior a la inserción en la vida productiva.
4. Como una meta social y política, el reformismo se propuso mantener el esquema vigente de la distribución del poder y la estructura de clases; si bien se aceptan ajustes parciales, se confía en que gradualmente la democratización de la educación logrará un orden social más justo y equitativo.

Es en este contexto que el CCH es concebido como una respuesta universitaria a la política de la reforma educativa estatal. La exposición de motivos en ocasión de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades así lo señala.

En lo académico, se propuso un plan de estudios que consideraba innovar y modernizar la enseñanza y el aprendizaje, presentando una gran flexibilidad al estudiante para que pudiese cambiar de vocación o de profesión, así como también aprender a combinar profesiones distintas y a realizar actividades interdisciplinarias, caracterizándose principalmente en tratar de combatir el enciclopedismo e incidir más en la formación del estudiante. Con esto se respondía a la necesidad señalada en la reforma educativa de modernizar los métodos de enseñanza.

En relación con la necesidad de impulsar la enseñanza superior, el CCH preveía la creación de ciclos de licenciatura y posgrado. Se imprimió énfasis en desarrollar los niveles de posgrado y no tanto los de licenciatura. La finalidad académica de estos ciclos era adecuarse a las exigencias del desarrollo científico y social.

Un aspecto no exitoso del proyecto de reforma educativa nacional es el referido a la propuesta de expandir el sistema escolar. En este punto en

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

particular, la capacidad del CCH ha sido rebasada, y la institución se ha visto obligada a limitar el acceso, pues no ha creado planteles adicionales para satisfacer la creciente demanda por educación pública media y superior.

Para responder al tercer punto de la reforma educativa nacional, el ciclo de bachillerato del CCH planteaba en su exposición de motivos la formación polivalente del estudiante, capacitándole para seguir distintas alternativas: de estudios profesionales, de investigación o su incorporación al mercado laboral en salidas laterales. Se trataba de vincular las aulas, los laboratorios, los talleres con centros de trabajo; se proponía acreditar el trabajo de adiestramiento que realizaran los estudiantes, tanto en diversas unidades académicas de la UNAM como fuera de ella.

Por lo que respecta al cuarto punto de la reforma educativa nacional, la Universidad no se pronuncia por ningún cambio en las estructuras sociales, ni en la distribución del poder y justifica la creación del CCH como una institución tendiente a lograr que la nación sea más independiente y soberana, con menos injusticias y carencias, que no espera crisis, sino que las previene, actuando a tiempo con serenidad, firmeza, imaginación y seriedad.

En conclusión, los lineamientos generales que sustentan el proyecto CCH se encuentran enmarcados dentro de los lineamientos generales de las propuestas de la reforma educativa nacional.

La vida del Colegio desde sus inicios hasta nuestros días

El 26 de enero de 1971 el Consejo Universitario aprueba el proyecto de creación del CCH y el 12 de abril de 1971 inicia clases en 3 planteles; un año después, el 3 de abril de 1972, los planteles Oriente y Sur abren sus puertas a 10 mil estudiantes distribuidos en cuatro turnos de las 7 a las 21 horas.

La vida del Colegio en sus primeros años estuvo caracterizada por el entusiasmo de una comunidad que deseaba convertirse en los frutos de un proyecto altamente sugestivo. Se abría un campo virgen al cambio, los jóvenes que por primera vez tenían contacto con el quehacer docente actuaban con serias deficiencias y limitaciones, pero buscando siempre la motivación de sus estudiantes. La mayoría de los profesores éramos estudiantes o pasantes; inexpertos en el campo de la docencia, pero con el ímpetu y anhelo de participar en un proyecto innovador que venía a romper con el tipo de escuela que tanto se había criticado y de la cual se había surgido.

También en ese tiempo se produce una democratización interna entre los profesores que modifica la estructura vertical con la que fue creado el Colegio, organizándose en academias de profesores que se constituyeron en organismos autónomos, en el plano de lo académico logran independizarse de los programas oficiales; las academias participaban en la selección de profesores e instrumentaban nuevas formas pedagógicas. En lo político los docentes se caracterizaron por sus críticas a la autoridad y su rebeldía ante lo impuesto.

Podemos decir que en los inicios del CCH el entusiasmo suplía la técnica, el trabajo a la metodología, se ensayaba en lo académico y se aprendía en lo político, se ejercía la crítica y la auto-crítica, había errores, pero también aciertos; en fin, fueron esos años ideales de pasión y entrega.

Sin embargo, no todo era color de rosa, las academias, debido a la participación de distintas fuerzas o corrientes de intereses o posiciones ideológicas, no tardaron en incurrir en contradicciones difíciles de resolver. Los profesores fueron sometidos a una lucha política de desgaste, en la que muchas veces eran utilizados, por lo que paulatinamente fueron perdiendo ánimo de participación en el trabajo colectivo.

Vinieron después los movimientos laborales: primero el de los trabajadores administrativos y luego de los académicos. La intolerancia y el temor de las principales autoridades de la Universidad a la democracia llenaron la década de conflictos y agresiones sobre todo contra el intento de organización laboral de los profesores. De aquel rector de 1968 encabezando la protesta en las calles por la intromisión militar a los recintos universitarios e izando la bandera nacional a media asta, se pasó a un rector que solicitaba apoyo policiaco a las autoridades para enfrentar a trabajadores y profesores a fin de romper una huelga: ¡Claro! Los tiempos eran otros. En ese entorno, en los años subsecuentes el panorama del CCH no era alentador debido a diversos factores, entre los que cabe mencionar:

1. La caída del muro de Berlín en noviembre de 1989 puso de manifiesto las ruinas de paradigmas ideológicos que pretendían explicar y fundamentar, tanto las desigualdades sociales como las alternativas para erradicarlas. Si bien “tales transformaciones no anulan la crítica de la desigualdad ni la realidad de formas tradicionales o inéditas de explotación y enajenación, pero impiden a una docencia responsable continuar reiterando esquemas y propuestas

hoy demostradamente anulados.” (Bazán, 2001: 24). En el entorno internacional se advertía el consecuente triunfo de la corriente del neoliberalismo.

2. La globalización en marcha que favorece los intercambios comerciales con la soñada regulación del mercado según la oferta y la demanda y la transferencia de tecnología, beneficia a los más poderosos; el reagrupamiento tanto comercial como político de muchos países en diversos lugares de la tierra, todo ello careciendo de la fraternidad y el respeto en los derechos humanos, además de presentar altas dosis de hegemonía, marginación y despojo.

La profundidad del cambio ha provocado que la forma de pensar, de sentir y de vivir se modifique día con día; transformándose así los contextos antes más estables en inestables y confusos. Este entorno requeriría de seres humanos mucho más reflexivos para poder responder a preguntas acerca de la propia existencia, entre otras. Pero, ¿cómo ha influido esto en la Universidad y en el Colegio de Ciencias y Humanidades? A continuación se mencionan algunos procesos que, aunque presentes desde hace varios años, se han ido incrementando.

1.2 El Colegio en la actualidad

En el ámbito de las políticas educativas se han asignado a la escuela amplias responsabilidades, a la vez que se observa una menor capacidad socializadora e integradora. Esta disminución de capacidades, entre otras, es consecuencia de:

1. La alienación en que se van sumergiendo los estudiantes del CCH: aunque no han perdido el ímpetu para estar dispuestos a escuchar, atender y entender, en su mayoría padecen la aplastante influencia de la enajenación masificada y homogenizada ejercida principalmente por los medios de comunicación masiva. El impacto de la televisión es de gran magnitud y no sólo la televisión nacional, sino también la estadounidense. Ésta trae consecuencias graves y destructivas, pues presenta realidades ilusorias o escapes a la realidad y a las dificultadas vividas, como el consumo de sustancias. Así, muchos de los jóvenes, afirma Rojas (2007), dan más importancia a la moda,

al dinero, al consumismo, a pasarla bien a costa muchas veces de los propios valores, buscando sensaciones cada vez más nuevas y excitantes. Se incurre así en la permisividad, arrastrando los mejores propósitos e ideales; así se define hoy “el estudiante”. Muchos de nuestros alumnos se acercarán a una “cultura nihilista (en la cual) el hombre no tiene vínculos, hace lo que quiere en todos los ámbitos de la existencia y únicamente vive para sí mismo y para el placer, sin restricciones” (Ibíd.: 18).

2. Las malas condiciones de trabajo de los profesores. El proyecto del CCH es muy ambicioso en sus objetivos; el trabajo de los profesores es y ha sido tarea difícil, en tanto que no se han dado las condiciones para el desarrollo profesional del cuerpo docente, ni se han dispuesto medios para lograrlo: son muchas las horas de clase que absorben al profesor y limitan su superación académica. Los profesores de carrera gozan de mejores condiciones de trabajo, deben atender forzosamente a cuatro grupos de más de cincuenta estudiantes cada uno; la carrera académica ofrecida es de menor calidad que la ofrecida por la UNAM en sus demás escuelas. Esta situación ha propiciado que los profesores de carrera estén sujetos a arduas evaluaciones y múltiples compromisos plasmados en proyectos, cuyo respaldo condiciona el sueldo mismo del maestro. Lo anterior, aunado a una exigencia en la cual el profesor debe demostrar haber aprobado muchos cursos de actualización y profesionalización docente, confiere a la docencia un carácter burocrático. Se desarrollan proyectos que aspiran al cumplimiento de requisitos sin promover la creatividad, ni la investigación más o menos rigurosa y comprometida. Creemos que no habrá Colegio innovador que sea motor de transformaciones académicas sin el trabajo de los profesores; pero no habrá trabajo comprometido, duradero, ambicioso e innovador sin condiciones propicias. Es imposible exigir buenos resultados “sin fundar esperanza” de condiciones futuras adecuadas, las cuales nunca llegan. En la medida en que el trabajo de la UNAM responda al trabajo de los profesores, mejor será el desempeño del CCH.

3. Las sucesivas crisis económicas han sido un factor determinante que no puede estar ausente de cualquier análisis de la UNAM en general y del CCH en particular. El destino del país se juega hoy en el

marco de las relaciones económicas. La política económica del actual gobierno y de gobiernos anteriores ha mostrado su ineficiencia para resolver satisfactoriamente la crisis. Durante años se ha señalado como origen de las crisis económicas el carácter impagable de la deuda y las altas tasas de desempleo registradas. Diversos gobiernos han insistido en pagar la deuda, aún a costa de una mejor calidad en servicios de salud, salarios, desde luego, educación. Los presupuestos para la educación han sido recortados y la Universidad Nacional ha sido afectada. El presupuesto significa, entre otras cosas, salarios de profesores o recursos para la enseñanza y para la investigación. La mejoría en las condiciones de vida del personal administrativo y académico es condición fundamental para que la Universidad Nacional, y en particular el Colegio de Ciencias y Humanidades, logren formar estudiantes con un perfil de calidad.

4. En febrero de 1999, en respuesta a la propuesta y aprobación de aumento de cuotas universitarias, surge un nuevo movimiento estudiantil que se declara en huelga el 11 de marzo de ese año. El antecedente inmediato se remonta al año de 1995, cuando después de dos derrotas, una huelga fue interrumpida después de 45 días. En esos años fueron modificados planes de estudio y el reglamento general de inscripciones condicionaba el pase automático ganado en 1968. La huelga declarada el 11 de marzo, termina el 30 de septiembre. 90 mil estudiantes dejan de asistir a clases por más de nueve meses. Ese movimiento se caracterizó por la imposibilidad de diálogo entre autoridades y el Consejo General de Huelga. Algunos estudiantes, docentes y padres de familia, juzgaban indispensable el aumento de cuotas, ya que éstas representaban apenas 20 centavos de peso al año. Sin embargo, para el CGH (Consejo General de Huelga) el incremento era inadmisibles, pues argumentaban que la vocación de la Universidad era constituirse en la opción de acceso a la educación superior de las masas. A pesar de que las autoridades promulgaron que los estudiantes de bajos recursos podían, al solicitarlo, quedar exentos de pagar cuota, el movimiento continuó. Hasta entonces se habían mantenido en equilibrio dos proyectos con visiones antagónicas:

- a) Convertir a la UNAM una institución de excelencia, competitiva a nivel mundial, capaz de participar en el desarrollo económico del país y en donde se preparara a profesionales altamente calificados.
- b) Mantener a la UNAM con “un profundo sentido social, comprometida con la población más desprotegida y dispuesta a permitir que la mayor cantidad de gente tenga acceso a las oportunidades de ascenso social individual que brinda una carrera profesional” (Moreno, 1999: 17). Ya en 1978, George Snyders manifestó:

La enseñanza de la sociedad actual es discriminatoria no sólo por las desigualdades de destino escolar sobre las que ya insistimos suficientemente, no sólo porque la tercera parte de la promoción abandona la escuela todos los años sin una auténtica formación profesional, sino, de manera más fundamental, porque constituye una adaptación a las necesidades de los empresarios, de los monopolios aunque no deje de proclamar que apunta a la evolución de la persona (1978: 100).

Después de levantar la huelga en septiembre de 1999, estos dos proyectos parecían incompatibles. Se perdió –o así se construyó para que se viviera– esa unidad en la diversidad, en donde es posible construir acuerdos. A partir de entonces, surge la pregunta: ¿cuál es el mensaje que recibimos todos los que vivimos la huelga y cuál es el que recibieron todos los que la observaron a la distancia?, ¿en qué medida para algunos, la existencia de la UNAM no tiene sentido en tanto que para otros es nuestro proyecto de vida, porque ella nos ha brindado todo lo que a la fecha somos? Finalmente, creemos que esta crisis trajo consigo desconfianza en los otros, sean autoridades, compañeros, estudiantes y padres de familia y, en general, en la sociedad. ¿A quién beneficiará que esta desconfianza y esta división se vayan extendiendo día a día y cuáles son las consecuencias de tal desconfianza? Las consecuencias de no confiar, por un lado se reflejan en la falta de compromiso con los otros y, por el otro, en la desprotección y rabia que se acumula y que por supuesto podrá corroborar la posible desconfianza que se pudo haber generado en la niñez. ¿A quién le sirve o le beneficia esta desconfianza en la educación y la formación que provee la Universidad? creemos que esta desconfianza sirve al sistema que desea la división y el aislamiento de los individuos para mantener intacto el sistema de clases sociales.

Esta situación ha ido empeorando al paso de los años. De mantenerse estas políticas, la situación actual prevalecerá o incluso se acentuará. Algunos escenarios posibles son los siguientes:

1. En la UNAM se continuará con una vida institucional con apertura de algunas áreas de investigación y cierre de otras; la Universidad continuará con desprestigio, el cual tendremos que ir corrigiendo a costa de nuestra salud.
2. La UNAM continuará con un cuerpo docente dividido en dos grupos: por un lado los profesores pseudo privilegiados que tendrán que seguir acumulando méritos, actuando en múltiples proyectos para así tener mayores posibilidades de garantizar su salario; por otro lado, profesores con mínimas condiciones de trabajo que tendrán que atender de dos a tres empleos para poder subsistir. Ninguna de las situaciones descritas permite la creación de un vínculo afectivo de calidad con los estudiantes y entre los propios profesores. Es razonable concluir que aquellos jóvenes profesores que ingresamos al CCH hemos pasado de la unión al individualismo y deshumanización.
3. La Universidad Nacional contará con estudiantes divididos: por un lado estudiantes dispuestos a que se abran nuevos horizontes y, por otro lado, estudiantes producto de la enajenación, que han perdido la identidad propia para convertirse en los títeres del sistema, creyéndose la historia de que son incompetentes (estudiantes reprobados); o estudiantes que muestran rebeldía ante las autoridades, adhiriéndose a grupos porriles, darketos o punketos entre otros. Últimamente se han registrado, con mayor frecuencia que antes, hechos agresivos y delictivos por parte de algunos de estos estudiantes en todos los planteles del CCH.

Este contexto social y universitario que, como ya se vio, día a día está empeorando, influye en los estudiantes creando malestar, enojo, desesperanza y desconfianza. Las familias también desconfían de las autoridades y en particular en los planteles.

A continuación haremos una breve descripción de algunas de las identidades de los grupos de jóvenes.

1.3 Identidades de algunos grupos juveniles

Feixa (1998) define a las culturas juveniles como el conjunto de formas de estar en la vida que refleja los valores, los comportamientos prácticos y cosmovisiones que han elaborado el grupo de jóvenes de una misma generación en respuesta a sus condiciones de existencia social y material; esa cosmovisión, que sustenta la forma de estar en el mundo, se ve plasmada en el ámbito del ocio y en los espacios intersticiales de la vida institucional.

Una breve revisión de la historia de México nos remite a la época de los años cuarenta cuando la pobreza extrema invita a mexicanos de las zonas rurales a emigrar a Estados Unidos. Feixa llama a los grupos de jóvenes los “olvidados”, porque no sólo parecen no vistos por las instituciones gubernamentales, sino más bien son escondidos, quizá para ocultar el fracaso de sus regímenes. La conformación de “pandillas” con vestimentas y lenguaje propio representa la “cultura de la pobreza” que es el símbolo de una primigenia autoorganización de los jóvenes. En la misma época un grupo de jóvenes inmigrantes que vivían en el sur de Estados Unidos conformaban la banda denominada como “pachucos”. El cual se diferenciaba de la juventud norteamericana en su vestimenta, en su lenguaje –que era una mezcla de inglés, español y caló (lenguaje usado por ellos)– y su conducta rebelde. El pachuco vive la paradoja de no querer ser mexicano y no querer vivir como norteamericano; es estigmatizado por los sajones y visto como perjudicial para la sociedad. Feixa comenta que el “pachuco” es el símbolo de un tiempo y de un país: la identidad mexicana en los inicios de la urbanización, de los procesos migratorios, de la cultura de masas; su resistencia es también la de todo un país a dejarse asimilar” (Ibíd.: 100). En la década de los 70 las bandas chicanas sufren una transformación con la herencia de “los pachucos”. Se modifica la forma de vestir y de hablar. Los graffitis conforman una expresión de la banda de los “cholos” que, según explica Feixa, es el término que se ha utilizado en diferentes lugares de Latinoamérica para hacer referencia a los “indígenas parcialmente aculturados” (Ibíd.: 101). La segunda generación emigrante hacia los Estados Unidos construye su identidad social a través de “los cholos”. A partir de la década de los 50 surgen las llamadas “micro sociedades” juveniles, que Feixa (1998) describe como espacios con tiempos específicos y con grados significativos de autonomía respecto de las “instituciones adultas”. Aparecen grupos estudiantiles entre los que se pueden identificar “porros y

politizados”; en los 70 aparecen los “honderos”, mientras que en los años ochenta resurgen en las ciudades fronterizas de nuestro país los “cholos” y en la región del centro, los “chavos banda” y los “punk”.

Reguillo define a la banda como forma característica de agregación juvenil en barrios populares y marginados de la ciudad. Afirma que es una agrupación solidaria con dos fines, el primero es la integración de sus miembros y se orienta hacia el interior del grupo; el segundo orientado al exterior del grupo, consiste en impugnar a la sociedad. En estos grupos se desarrolla la integración de jóvenes que comparten la misma condición de clase en cuanto a carencias económicas, difícil acceso a la educación formal, poca atención de los adultos responsables ocupados en su propia sobrevivencia. Estos grupos marginales se identifican con algunas de las propuestas musicales, principalmente algunas expresiones de rock. La agrupación juvenil se convierte en una instancia que socializa a los que están en ella mediante la adopción de sus propias normas y maneras de juzgar el mundo. Afirma Reguillo que estos grupos suspenden el tiempo creando un presente permanente que posibilite la entrada del sujeto a la vida adulta (2010). Los “chavos banda” se diferencian de los “olvidados” en que los primeros adoptan su condición social como emblema de identidad. Sus representantes integran la segunda generación de emigrantes del campo a las grandes ciudades. En el polo opuesto se encuentran los “chavos fresa”, que se caracterizan por ser jóvenes preocupados por la moda, que han introyectado el consumismo como modo de estar en el mundo y que asisten a discotecas de moda. La cultura juvenil resalta las diferencias crecientes entre clases sociales. Feixa afirma: “Mientras los chavos banda han sido estigmatizados por la cultura dominante como rebeldes sin causa, violentos y drogados, los chavos fresa han sido vistos como conformistas, pasivos, poco peligrosos y sanos, aunque en realidad presentan formas de desviación, violencia e intoxicación no estigmatizada” (1998: 102). Los indígenas que permanecen en su lugares de origen, difícilmente adoptan las costumbres y la música como el rock de bandas ciudadinas, ya que experimentan esa adopción como la renuncia a su condición indígena, a lo que en general no están dispuestos.

La cultura indígena se ha visto influenciada por las culturas urbanas juveniles, del mismo modo en que estas últimas han sido impactadas por la cultura indígena. Este es el caso de los jipis y los darketos mexicanos que Feixa denomina jipitecas y punketas. Los jipis retoman muchos de los

símbolos de las artesanías de los mayas, totonacas, apaches y seris, entre otros, con fuertes expresiones que muestran su deseo de retornar a la naturaleza, al amor y la paz; los jipis intentaron enseñar esa tradición a la banda punk; de hecho, los punks tratan de reivindicar algunas de expresiones de lo étnico, como la fiereza al estilo de las culturas prehispánicas. Con ello muestran su resistencia para asimilar la cultura nacional, pero los punks consideraban que el pacifismo elegido de los jipis era inoperante.

Las bandas viven en barrios que son espacios geográficos delimitados por grupos juveniles o en colectivos organizados por actividades y afinidades, de manera que trascienden los límites geográficos. Los *Mierdas Punks* ha sido una de las bandas más famosas de Ciudad Nezahualcóyotl, que llegó a agrupar hasta 600 jóvenes distribuidos en diversos rumbos de la ciudad. Tenían una estética propia que incluía picos, tornillos, chamarras estilo Mad Max. Ellos logran metaforizar las condiciones de la juventud mexicana que se destaca por sus cambios. De 1981 a 1985 su discurso es la autodestrucción que se refleja en la estética agresiva, la tendencia a la violencia y el intenso consumo de drogas. Feixa resalta que hacia 1986 el discurso de autodestrucción se cambia por el de construcción, fundamentado en los derechos humanos. Sin embargo, hacia finales de la década, este auge se diluye por las persecuciones gubernamentales y por la pérdida de su local de encuentro, propiciando el regreso de las bandas territoriales.

Entre los grupos que articulan las culturas juveniles y de género se encuentran las “quinceañeras”, grupo que representa a muchachas idealistas, radiantes, femeninas, en plena transición a la edad adulta y con disponibilidad a encontrar una relación de pareja. En el grupo antagónico se ubica el grupo denominado las “machinas”: muchachas que constituyen “un reflejo de la posición subalterna de la mujer en la sociedad mexicana” (Feixa, 1998: 104).

La cultura gótica surge a mediados de los años noventa. Se diferencia de los punks, porque prefiere “no enfrentar abiertamente el poder regulado y retrotraerse a ámbitos individuales o de pequeños grupos, en los que la emotividad colectiva, de acuerdo con sus referentes identitarios, subvierte las anquilosadas formas de expresión personal y de relación interpersonal a partir del rechazo de lo socialmente instituido y de *darle la vuelta* al poder” (Reguillo, 2010: 197). Los integrantes de la cultura gótica hacen reverencia a la muerte, porque esa otra realidad sea considerada preferible a la vida institucionalizada o bien, para reflejar hacia los “otros”, los que se adaptan y

sirven a la vida institucionalizada, que viven como muertos en vida.

Como contraparte surge la cultura de los *happy punk*, un movimiento que deja la crítica anarquista y la ola oscura, centrándose en la “alegría” y el “reventón”. Miles de jóvenes conforman el movimiento de los emos que se definen por ser extremadamente emotivos y por lo tanto experimentan tanto la alegría como la tristeza de manera dramática. Convencidos de que en este mundo las tristezas son lo cotidiano, ellos usan como emblema la melancolía y el retraimiento social, retoman de algunos darketos la práctica de cortarse antebrazos y muslos, cuyo dolor físico es símbolo del dolor que experimentan en sus familias, con sus amigos, en la escuela y en la sociedad, dolor *que no deben olvidar*, pero a la vez cuando hacen ostentación de sus cortadas, su intención es mostrar a la sociedad el dolor que les ha sido infligido.

Podemos así constatar que los jóvenes se han reagrupado en diversos conglomerados para expresar la manera en que ven su existencia y están en el mundo; un mundo en donde los adultos que simbolizan lo nacional, lo rígido, lo anquilosado, lo autoritario, son impugnados y rechazados. “Se apoyan muchas veces en imágenes y comportamientos de parte de los cantantes que provocan agresivamente al público –cortándose el dorso, escupiéndolo e insultándolo–, mientras su vestuario carga una mezcla de símbolos autoritarios (navajas, seguros, cadenas, calaveras), y sus mensajes llaman a la destrucción de todo lo que les molesta y a la autodestrucción como forma de acceder al reconocimiento en este mundo[...] el punk trascendió el género musical del rock, transformándolo en movimiento social y político juvenil” (en Medina, 2000: 215).

¿Qué es lo que molesta a las identidades juveniles disidentes? Las imposiciones culturales, a través de las cuales ellos interpretan que las instituciones intentan domesticarlos y que los aplastan. Entre las instituciones culturales objeto de su inconformidad se encuentran la familia, la escuela, la seguridad social, el desempleo o la religión. Han divulgado mensajes anárquicos como: “Sé tú mismo, como tú quieres ser y no como otros quieren que seas”.

Afirma Urteaga que “consignas como autodestrucción, suicidio antes de los veinticinco años, destruye, haz lo que quieras, vístete como quieras, baila como quieras, no *feelings*, etcétera,” se insertan en el imaginario de estos pandilleros casi púberes, siendo resignificadas como (sé) “bien vicioso” (drogo), “córtate el cuerpo”, “escupe a la gente” y “madrea” (Ibíd.: 218).

Función de las culturas juveniles disidentes y de las culturas ciegas

Llamaremos culturas ciegas a aquellas que tratan de adaptarse siguiendo los cánones impuestos por la sociedad. Dentro de éstas se encuentran, entre otros, las quinceañeras, los fresas, los jipis, y los emos, descritas anteriormente. Consideramos que estos grupos, si bien no han sido estigmatizados por la sociedad, presentan formas de intoxicación, ya que para adaptarse deben renunciar a su conciencia reflexiva, que es como podrían hacer aportaciones a su entorno inmediato. Estas culturas ciegas adoptan de manera franca las reglas sociales establecidas, convirtiéndose en títeres que aceptarán todas las normas impuestas dejando de cuestionar y cuestionarse sus beneficios. Por ello mismo, estarán en situaciones de vulnerabilidad, ya que si no aprenden a ser críticos con la sociedad, no podrán aprender a ser autocríticos. Su función será engrosar los discursos demagógicos.

Una proyección de las culturas de jóvenes disidentes permite advertir que seguramente no sólo se identifica el aspecto del enojo por las imposiciones culturales, sino también el miedo por la violencia a la que estamos todos expuestos; creemos que ese miedo enmascara con la propuesta de seguridad, libertad y coraje violento. Descubrimos nuevamente un mito cultural: el ataque (simbólico-físico) adelanta y frena cualquier posible agresión de parte del otro como una de las mejores estrategias para defender el espacio, el barrio y nuestro ser. En realidad, como veremos más adelante, la agresión genera agresión. Lo que reciben estos grupos al interior es un sentido de pertenencia, una identidad, una lealtad de sus iguales, en síntesis, el grupo es como una familia unida por el resentimiento.

El mundo adulto niega la existencia de los jóvenes, especialmente de los que a su juicio no tienen suficiente capacidad para opinar y para ofrecer alternativas, bien sea por que se conceptualiza su edad como una etapa de transición o porque argumentan carencias debido a su corta edad. Ante el rechazo del mundo adulto, la banda cumple la función de reconocer valor en cada uno de sus miembros, posibilitándoles existir afirmativamente como personas que piensan, sienten y hacen. Uno de los principios es: “Se es Uno colectivo en la diferencia” (Ibíd.: 228), ya que se visten, bailan y hacen las mismas cosas. “La banda posibilita un espacio para el aprendizaje de los códigos pandilleriles básicos que harán que sus integrantes vivan la sensación de estar aprendiendo cosas sobre la vida, el sexo, la amistad, la lealtad, la solidaridad, cuestiones todas que las instituciones no les enseñan” (Ibíd.: 241).

La juventud y los nuevos grupos en la actualidad

Como bien dice, Hernández “la juventud es una etapa que socialmente significa la elección entre la adaptación a las reglas sociales o la rebeldía en contra de ellas, más allá de distinciones de clase” (en Medina, 2000: 250). La rebeldía, antes como ahora, se dirige en contra de las imposiciones de los adultos que sustentan el poder de manera unilateral, donde el otro no es considerado y muchas veces ni siquiera visto. Los jóvenes van incluyendo el uso de malas palabras para mostrar esa transgresión, así como para cuestionar los valores preestablecidos. Las malas palabras son sancionadas por la rigurosidad de la moral social que determina lo que es bueno y malo o incorrecto. Sin embargo, los valores a los que pueden hacer referencia pueden ser positivos, lo que revela un uso doble en la praxis lingüística, por lo que entramos al terreno de la paradoja en donde una “mala palabra” es mala y buena al mismo tiempo. Ante ello Hernández afirma “su virtud consiste precisamente en evidenciar la arbitrariedad del límite impuesto. Si el poder tiene como fin imponer su voluntad a los otros mediante violencia, el contrapoder expone su voluntad con la violencia del carnaval, cuya fuerza consiste en su poder disolutorio de los límites” (Ibíd.: 252, 255), así nos dice que la ética de los jóvenes consiste en revisar los límites impuestos a la sociedad, para mostrar mediante la ironía y la paradoja su arbitrariedad.

En la actualidad se registra la existencia de diferentes grupos juveniles como los punks, los darketos y los emos. Los mensajes son parecidos, sólo que ahora se está expresando mucho más la tristeza, la depresión y la desesperanza de estar en este mundo, donde reina la violencia expresada en casa, en la calle en robos, secuestros y enfrentamientos; el desempleo, la pobreza y la carencia de oportunidades están cada día más presentes en el mundo. Realmente hablar de desempleo o de carencia de oportunidad, significa hablar del engranaje del sistema en donde existe una extraordinaria violencia hacia la ciudadanía con un discurso demagógico que la encubre. Ello se presenta en el discurso oficial que postula frases como la siguiente: “Queremos el bien de la ciudadanía y estamos trabajando para ello”. Este mensaje revela el tabú de las palabras. Arango afirma que “la vigencia del tabú de las palabras es siempre señal de neurosis de una sociedad, de malestar en la cultura” (citado por Hernández en Medina, 2000: 258 y 259). También encontramos que emos y darketos cuestionan el límite impuesto socialmente de la no expresión de afectos sobre todo cuando estos son de tristeza. Lo

hacen al precio de conectarse mucho más con tánatos (con su impulso de muerte) que con eros (impulso a la vida) como diría Freud, emulando de alguna manera a sus predecesores de los grupos punks, cholos, etcétera.

Se podría pensar que la función de todos estos grupos es expresar inconformidad ante las crisis en nuestro país. La pregunta que surge ahora es: ¿han logrado algo estos grupos en relación con la crisis social? Para nosotras la respuesta es clara: No. Surge una nueva pregunta: ¿a quién benefician con su actuar en la sociedad? Consideramos que el principal beneficiario es el sistema, ya que todos estos grupos de muchachos están en la moratoria de no crecer; de estar en contra hasta de sí mismos cuando manifiestan conductas autodestructivas como el cortarse, reprobar, etcétera. Ellos se creen libres, pero en realidad están siendo títeres del sistema. Nos preguntamos: ¿qué pasaría si toda la población de jóvenes reclamara empleos y capacitación así como alternativas para la juventud? Así, desde las protestas que formulan y la manera como lo hacen, estos grupos juveniles renuncian a su propia voz para ser escuchados.

1.4 La cultura escolar y su influencia en los jóvenes estudiantes

¿Y la escuela qué?

Teóricamente, tanto la escuela primaria y secundaria como la preparatoria son los lugares donde se capacita a los jóvenes adecuadamente para continuar su trayecto hacia una escolaridad superior. En la realidad es razonable afirmar que esto no es del todo cierto. De los 201 369 estudiantes que en el ciclo escolar 2012-2013 solicitaron ingreso a licenciaturas en la Universidad Nacional Autónoma de México, 183 648 fueron rechazados, mientras que sólo 17 721 (8.8%) fueron aceptados, de los cuales 15,014 se inscribieron (84.7%). De éstos, apenas 245 estudiantes lograron obtener más de 110 de los 120 puntos que tenía la prueba. Dos estudiantes obtuvieron 117 aciertos, uno tuvo 118 y 1 estudiante obtuvo 119 puntos. Esta dramática estadística desmiente la afirmación demagógica del discurso del sistema, que afirma que la educación va mejorando.

En México, la secundaria y el bachillerato son un puente que posterga la inserción en el mundo laboral. Cerda y Assael afirman que “el ser estudiante les permite sentirse desempeñando un rol y mantener la esperanza

de un futuro distinto, a diferencia de aquellos jóvenes que han desertado del sistema escolar”. Además la escuela, afirma Sandoval, “es un espacio institucional en el que los jóvenes adquieren múltiples aprendizajes sociales que rebasan e incluso llegan a tener más peso que los estrictamente académicos” (en Medina, 2000: 265).

La escuela transmite conocimientos y normas, ante los cuales los estudiantes generan un conocimiento que Sandoval denomina como “regenerativo”, que es el construido por los jóvenes como una forma de oposición y que es del todo diferente del que la escuela quiere transmitir; los estudiantes desarrollan estrategias de resistencia a lo normativo. Sin embargo, esta resistencia que podría ser vista como una condena, según Sandoval “se experimenta paradójicamente como un verdadero aprendizaje, como afirmación y apropiación” (Ibíd.: 267). Consideramos que cuando esta resistencia ante mundos separados es extrema conduce a la perpetuación del sometimiento con la ilusoria fantasía para sus actores de que poseen libertad en la elección.

Subjetivaciones de la escuela acerca de los jóvenes estudiantes

En el ámbito escolar hay dos concepciones: la primera está relacionada con la función de la educación que se vincula con aquello que los adultos académicos piensan que los jóvenes necesitan obtener o llevarse de la escuela. Sandoval afirma: “menores de edad bajo la conducción de los adultos que deciden por ellos en lo referente al conocimiento que requieren y a las normas pertinentes para su formación, y en donde las inquietudes de los estudiantes propias de su edad y del contexto cultural en que viven son ignoradas” (Ibíd.: 273). Estas creencias generan por supuesto las prácticas que rigen el actuar de la escuela. Así, hay que proporcionar conocimientos para que puedan desenvolverse adecuadamente en el mundo, ya sea el laboral o el académico. Esto conlleva un alejamiento entre el interés de los muchachos y lo que les es ofrecido. La segunda creencia que permea el ámbito escolar es la concepción de los estudiantes como “conflictivos e irresponsables” (Ibíd.: 277), lo que genera que la norma se sobrevalore para controlar las conductas. Este discurso avala la afirmación de que existe en los estudiantes falta de interés frente a las actividades académicas, excluyendo a los actores de los programas de su responsabilidad en cuanto al alejamiento entre el currículum y las necesidades e intereses de los mu-

chachos. El discurso sobre el joven no es acerca de un ser que pueda ser responsable, es decir, que pueda generar la habilidad para responder a los requerimientos que la vida le plantea. Incluso cuando se hace uso del término adolescente, se hace referencia a una persona que adolece; preguntamos a quienes ostentan estas creencias: ¿cómo podrá el joven saberse único e insustituible si el adulto no lo concibe de esta manera y si la identidad se construye a partir de los otros en la convivencia diaria?

Significados que los jóvenes confieren a la escuela

En este punto se analizan algunos significados culturales que los jóvenes confieren a la escuela, como la creencia de que la escuela funciona como un factor de movilidad social, es decir, que facilita “escalar” en las clases sociales, posibilitando a la persona el “ser alguien en la vida”, es el paso para superar la marginalidad. La escuela puede ser vista, no como presente, sino como el paso indispensable hacia el futuro. Los jóvenes, afirma Cerda, desarrollan distintas estrategias para sobrevivir en la escuela: “resguardar su subjetividad, mantener espacios propios, saltarse ciertas normas, y evadir el control, de manera de evitar el conflicto con la autoridad[...] Pero también desarrollan valores como la solidaridad entre pares, la defensa de lo que creen justo y la protección entre iguales” (Ibíd.: 135). Los estudiantes oscilan entre la búsqueda de una autenticidad imposible y la sobrevivencia con la hipocresía, protegiéndose entre sus máscaras, lo que les dificulta el descubrir su propia identidad. Algunos jóvenes se oponen abiertamente y otros se adaptan al medio. Es así como pueden dar a la escuela el significado de un espacio que facilita la socialización, la diversión y el encuentro con sus iguales. En el caso de los que viven en zonas marginadas y acuden a escuelas geográficamente alejadas de su medio, la escuela puede aparecer como un espacio de estrés ante el que sienten no pertenecer, pues no tienen el mismo lenguaje, no se visten de la misma manera y no realizan las mismas actividades fuera de ella.

Otro de los significados que observamos a través del trabajo realizado fue que jóvenes provenientes de la clase media alta que acuden al CCH, porque sus padres ya no pueden seguir pagando una escuela privada o porque ellos mismos fueron universitarios y desean que sus hijos sigan sus pasos, ellos ven al Colegio como una opción de poca calidad, y se sienten, distintos al resto de sus compañeros.

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

Encontramos los dos extremos: por un lado, los que perciben al Colegio como una opción que enorgullece y, por el otro, a aquellos cuya percepción es que el Colegio los disminuye en su estatus social.

Actualmente, en ambos grupos crece la desesperanza en la creencia de un futuro seguro por medio del estudio. Tanto egresados de universidades como los mismos padres de los jóvenes, enfrentan la falta de empleo. Algunos se ven incluso orillados al empleo informal o a ocupaciones que no requieren una calificación académica, como dedicarse a manejar taxis. Es así que surge la pregunta: ¿en la actualidad es inútil estudiar? Para nosotras la respuesta es no, no es inútil. El conocimiento permite contar con una plataforma que posibilita estar en una meta-nivel para realizar análisis de las incongruencias sociales y así poder generar alternativas de abordaje.

Las diferencias en los grupos mencionados continuarán agudizándose en el marco de la crisis social, política y económica, lo que podrá provocar que estos dos grupos experimenten una polarización dando como resultado dinámicas de violencia dentro del aula.

La violencia en la escuela

Los estudiantes desean transformar su medio. Aunque no es la única razón, la diferencia de clases sociales se ha ido acentuando. A través de los años la realidad muestra las dificultades de dicha transformación a pesar de los emblemas que han utilizado las diferentes culturas juveniles. De acuerdo con Sánchez (1967), toda transformación de un objeto requiere, por un lado, el reconocimiento y sometimiento de su legalidad, y, por otro, su alteración o destrucción. Un objeto puede ser cualquier materia, la naturaleza, una estructura social o un ser humano. Lo que ocurre al ejercer violencia sobre un objeto es que él opondrá resistencia, lo cual podría cesar la violencia o aumentarla hasta conseguir su transformación.

La acción que se ejerce sobre los objetos es constante: el joven busca adaptarse a su medio o adaptar éste a sí mismo. Desea transformar el mundo, iniciando con su familia, para de ahí pasar a su comunidad, su ciudad, su país, hasta el mundo entero. Intenta modificarlo todo y para lograrlo acude al enfrentamiento; aunque tal enfrentamiento lo hace directamente contra alguna o algunas personas, y en un principio es una acción sobre un cuerpo físico, busca transformar lo que esa persona significa, es decir, pretende trastocar determinadas relaciones económicas, sociales o políticas

que tal persona encarna.

Podemos explicar así las transgresiones que los jóvenes ejercen en la escuela, en contra de sus compañeros, profesores o autoridades. Dichas transgresiones incluyen violencia física y verbal, expresada en bromas molestas y pesadas, o expresiones de mala educación. Incluso en ciertas escuelas estas expresiones se manifiestan en el consumo de droga, robos, asaltos o asesinatos. Esta situación es reflejo de lo que en la actualidad ocurre en la sociedad.

Ante tal panorama los docentes se cuestionan sobre los factores que influyen en la presencia de esta situación, entre los que destacan los siguientes:

1. Existen circunstancias en las cuales la sociedad considera como normales los actos violentos contra otros y contra la propia persona. En esta óptica se enmarca el discurso de algunas instituciones religiosas que avalan el sufrimiento como forma de acceder a la instancia suprema: Dios. El mandato: “es necesario sufrir para merecer”. Esta situación puede favorecer que la sociedad sea violenta con las personas que habitan el mundo. Los medios masivos de comunicación avalan la violencia familiar y comunitaria, mostrando agresiones en sus programas. Sin importar que el mensaje verbal sea “no a la violencia”, los mensajes implícitos son violentos. La sociedad va subjetivando este mensaje en el plano de la normalidad.
2. Los patrones cambiantes de la vida familiar, entre los que se encuentran problemas de pareja, pobreza, falta de redes de apoyo dentro de la familia que permitan un proceso de socialización de calidad para niños y jóvenes, en especial en relación con la solución de conflictos.
3. El acceso fácil a armas y drogas que facilitan la acción de la violencia de manera abrupta y con intensidad.

El capítulo IV describe con detalle la violencia entre escolares.

1.5 Construcciones de los mitos y políticas de la juventud

El hombre aprende al ver el mundo, y lo que aprende tiene repercusiones en su ser y hacer en el mundo. Las relaciones entre las instituciones (escue-

la, religión partidos políticos, instancias de gobierno y aún la familia) y los jóvenes están influenciadas por las diversas miradas que se han construido a lo largo del tiempo desde las diferentes posiciones de poder, resignificando sus narrativas como resultado de la interacción día con día. Pero como bien afirma Morín, la complejización de la que forma parte el individuo, hace imposible separar lo que es propio del individuo, la sociedad y la especie. Igualmente Borges (citado por Pérez, 2000) menciona que “la sociedad ha encasillado a sus jóvenes con tantos calificativos, que ha construido una serie de máscaras sobre lo que se piensa o se supone que es la juventud; según esto, los jóvenes son irresponsables, rebeldes, violentos, incontrolables, en una palabra, son lo instintivo, lo que está fuera de cauce (Morín lo llamaría lo *demens*, que posee el hombre) sin reconocer que esto forma parte complementaria de la cultura” (en Medina, 2000: 313). Ante esta cosmovisión, el mundo adulto ha buscado incesantemente “encarrilar o encauzar” a las generaciones jóvenes, que si bien ya cuentan con potencial para ejercer protagonismo social, la sociedad no les otorga reconocimiento, en espera de que el joven se normalice, o lo que es lo mismo, hasta que demuestre que se ha convertido en adulto racional, responsable y controlable.

Aquí se presenta una paradoja, ya que en la actual crisis socioeconómica: la escuela, que antes ofrecía una perspectiva de ascenso social, ahora no garantiza la inserción en el mundo laboral que les permita la demostración de su crecimiento e independencia. De esta manera, se perpetúa para los jóvenes un estatus de indefinición y de subordinación por largo tiempo, convirtiéndose -como afirma Pérez- en “sujetos sujetados, con posibilidades de tomar algunas decisiones pero no todas; con capacidad de consumir, pero no de producir, con potencialidades para el futuro pero no para el presente” (Ibíd.: 313). El joven no se reconoce en los otros (adultos) y busca su identidad para responder a la pregunta, ¿quién soy yo?, entonces buscará con quien identificarse, sus modelos serán sus pares o, en el peor de los casos, aquellos que ofrecen los medios masivos de comunicación a través de la enajenación. Soto y Natera afirman: “Esto deviene en la fragmentación de las identidades colectivas apareciendo como contraparte las llamadas identidades restringidas” (Ibíd.: 315) que llaman a la individuación, pero no a la individualización, ya que no existe en realidad la elección personal: el joven se viste, hace cosas y habla según lo dicta la moda.

Alain Touraine (Ibíd.: 37-39) destaca que la sociedad posee una doble y contradictoria representación de la juventud: por un lado, deposita en ella

las aspiraciones de crecimiento y logro, incluso las de cambiar o modificar la crisis actual, como un instrumento de modernización; por otro lado, la visualiza como un sector marginado y que puede incluso ser de mucho peligro para la paz social. Ante estos discursos y el desconocimiento de la juventud, los decisores deben estar confundidos, como afirma Pérez “sobre lo que se pretende hacer a / ante/ bajo/ con/ contra/ de/ desde/ en/ entre/ hacia/ hasta/ para/ por/ según/ sin/ sobre/ tras los jóvenes.” (Ibíd.: 316).

Ante estas visiones de la juventud, donde se detectan la contradicción y el desconocimiento, las respuestas de la sociedad han sido, desde los años cuarenta, las adaptativas, que se enfocan en disminuir el riesgo, por lo que el Estado ofrece la instrucción, el control y el deporte-recreación o, por el contrario, medidas opresoras radicales como fueron las expresadas en el movimiento del 68. Ante estas acciones autoritarias las respuestas de los jóvenes a lo institucional han sido variadas, desde la adaptación hasta el oposicionismo radical.

III. Tecnología: las TIC y su efecto en el aprendizaje de los alumnos

La lectura requiere soledad, concentración en las páginas, capacidad de apreciar la claridad y la distinción. [...] Pero el homo sentiens tiene características opuestas, la lectura le cansa. [...] Intuye. Prefiere el significado resumido y fulminante de la imagen sintética. Esta le fascina y lo seduce. Renuncia al vínculo lógico, a la secuencia razonada, a la reflexión que necesariamente implica el regreso a sí mismo. [...] Cede ante el impulso inmediato, cálido, emotivamente envolvente. Elige el vivir según la necesidad, ese modo de vida típico del infante que come cuando quiere, llora si siente alguna incomodidad, duerme, se despierta y satisface todas sus necesidades en el momento.

Ferrarotti Franco

En la actualidad las tendencias sociales influyen en la manera en que se aborda la educación, se privilegia lo útil, lo que sirve para el trabajo, frente a lo que se considera conocimiento ocioso: se hace énfasis en que para educar hay que divertir, es decir, se incorpora la enseñanza al mundo del entretenimiento; se entrega la educación a la tecnología confiando, sin fundamento probado, que ésta es capaz de resolver por sí sola los problemas de la enseñanza-aprendizaje.

1. Enseñar para lo “útil”, omite el desarrollo de elementos importantes del espíritu humano

Después de hacer un análisis de la educación actual, Umberto Eco concluye que ésta forma seres acrílicos, que no sienten la necesidad de conocer: individuos que viven en la inmediatez y carecen de conocimiento histórico, por lo que no saben dónde están, de dónde vienen y quiénes son; se trata de personas desprovistas de pasado, fácilmente manipulables, ya que solamente tienen en su cabeza, sin razonar, datos y opiniones de otros y no

los propios. Usan un lenguaje de frases hechas, esto es, no tienen discurso propio que dé expresión a su persona como ser humano único e irreplicable. Eco agrega que ver el mundo haciendo propias las experiencias de los demás, es la razón de ser del conocimiento (Etcheverry, 2006:806). Hoy por hoy, la facilidad de acceso que tiene un individuo a una gran cantidad de información es de tal magnitud, que no sabe qué hacer con ella, pues en lugar de acercarlo al conocimiento, lo aleja de él.

A través del tiempo, el ser humano se ha preguntado para qué sirve aprender.

Por ejemplo, evoquemos la anécdota sobre Euclides y su pupilo: cuando éste le preguntó a su maestro: “¿qué es lo que ganaré aprendiendo esto?” Euclides pidió entonces a su esclavo que le diera unas monedas al joven, pues quería ganar algo con lo que aprendía. Hoy pasa lo mismo, tenemos alumnos en nuestras aulas parecidos al de Euclides, son pocos los estudiantes que buscan aprender para tener la experiencia auténtica de entender e intuir la complejidad del mundo que les rodea. Sin embargo, lo que interesa primordialmente a la colectividad actual es que los jóvenes aprendan lo que socialmente se considera “útil” y que lo adquieran pronto porque, para la sociedad, está relacionado con el beneficio económico y el empleo. Por eso es comprensible el desinterés por aprender filosofía, historia, literatura... Pero educar es más que entretener, es dar cultura, es nutrir el espíritu. Carece de sentido ser técnicamente muy competente y perfectamente inculto.

La sociedad está convencida de que la principal función de la educación es preparar a los jóvenes para el trabajo. A partir de esa idea, en apariencia inofensiva, se descalifica todo aquello que se considera poco importante para dicho trabajo. Por eso, se considera irrelevante para la vida lo que se enseña en la escuela. Muchas veces, como mentores, hemos escuchado de boca de padres y alumnos: “Y eso, ¿para qué sirve?”, lo cual refleja una concepción utilitaria de la educación, limitando la actividad de formarse tan sólo a las áreas de producción económica, porque es lo que deja dinero.

Resulta paradójico que sean los mismos empresarios los que demandan de la escuela el que regrese a su función esencial para la que fue creada, que los políticos dejen de tratar de convertir a las escuelas en vocacionales, ya que las empresas pueden enseñarles a sus trabajadores a interpretar balances, hacer comercialización, etcétera. pero declaran que les resulta muy difícil enseñarles a leer y a calcular, a comunicarse y a pensar. De acuerdo con Louis Gerstner, presidente de IBM, la escuela está embelesada con la

supuesta “formación para el trabajo” y deja de cumplir con su tarea principal de formar personas completas.

2. Formando incapaces funcionales para la realidad cambiante

Quien sepa leer y escribir y haya desarrollado una suficiente capacidad de abstracción y razonamiento lógico, puede aprender un programa de computación en cualquier momento de su vida. De ahí la importancia de que la escuela se aboque a desarrollar tales habilidades y destrezas con las que los estudiantes podrán acceder al conocimiento y superar los desafíos que les presenta la realidad cambiante.

Ha fracasado el intento de empatar la educación con el mercado de trabajo. Enseñar solamente, por ejemplo, cómo operar computadoras, no prepara al estudiante a razonar y reaccionar inteligentemente ante los avances acelerados del conocimiento humano, por lo que los conocimientos adquiridos en la escuela son obsoletos rápidamente; el estudiante está impedido de ponerse al día por su cuenta, no fue formado como un aprendiz independiente, capaz de pensar, aprender y tomar decisiones.

3. Desenvolverse comprendiendo un mundo complejo

Actualmente, en nuestras vidas, todas las actividades que realizamos están inmersas en contextos cambiantes y muy complejos. Debemos ser capaces de sortear toda suerte de vicisitudes con incertidumbre, pues no hay una seguridad determinista, debemos tomar decisiones en todo momento en situaciones aparentemente caóticas. Como dice Edgar Morín: “el viejo universo, era un reloj perfectamente regulado. El *nuevo universo* es una nube incierta”. La escuela no escapa a la realidad cambiante que la influye en sus decisiones sobre la planeación curricular, de tal manera que, por ejemplo, a los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la UNAM, en los últimos semestres de la carrera, se les invita a estudiar literatura, filosofía, música y arte para tener una preparación más completa, con lo cual, el saber ingenieril se enriquece de estímulos humanísticos y, viceversa: en algunas carreras de Humanidades se invita a que los alumnos analicen la realidad de las empresas para que incorporen a su formación profesional una visión económica de la humanidad.

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

Sin embargo, para los actores sociales insertos en la política y la economía que se arrojan el derecho de dirigir nuestras vidas, carece de interés dictar políticas educativas que sirvan para formar ciudadanos con amplitud de miras, flexibilidad de pensamiento y facilidad de expresión argumentativa, elementos característicos de una educación completa. Es un error limitar la variedad de aprendizajes que deben abordar los jóvenes aludiendo a la pretendida “utilidad de conocimiento”, estas tendencias de educación utilitaria niegan a las nuevas generaciones el que puedan comprender el significado de ser humano.

El poner la “utilidad del conocimiento” como prioridad educativa representa el grave riesgo de que se convierta sólo en una forma de ganarse la vida en lugar de permitirnos explorar de qué manera se vive mejor.

La educación actual enfocada en la selección de profesiones “útiles”, deja fuera el verdadero saber y el conocimiento; en vez de educar, se instruye al aprendiz, formando seres autómatas que siguen las instrucciones de tontos e ignorantes con humos de modernidad y superioridad tecnológica. Ahora el saber –léase Internet– se trae en el bolsillo (los teléfonos móviles ya integran Internet y TV) y no en el cerebro. Corremos el peligro de que nuestras mentes comiencen a trabajar exclusivamente dentro de los límites de los medios mediante los cuales somos educados (McLuhan, *el medio es el mensaje*).

El papel de la escuela no es producir operarios de lujo a la medida de los grandes corporativos, sino seres humanos pensantes y creativos, que es lo que demandan los empresarios con visión amplia y que los políticos encargados de dictar las líneas directrices para la educación, embelesados con las TIC, no quieren tomar en cuenta, ¿cuáles son las razones de esto?, quizá porque: “un pueblo ignorante suele elegir un gobierno ignorante”.

De seguir esta tendencia, cada vez menos personas construirán otras alternativas políticas, pues han sido formadas como seres que usan un lenguaje de frases hechas con la “sabiduría del pueblo” en dichos y refranes, atentos a la última habilidad técnica para usar el aparato electrónico más avanzado con la ilusión de poseer un estatus de “altamente modernizado” creyéndose arrogantemente con sobrada eficiencia tecnológica.

4. Supremacía del entretenimiento sobre la educación

¡Cuántas veces hemos escuchado a muchos de nuestros alumnos decir que están aburridos en su escuela! Los padres también se quejan de la falta de motivación para que sus hijos estén contentos en la escuela y achacan a los profesores incapacidad para “hacer divertido el aprendizaje”. En nuestro país hay muchos padres de familia que conciben la escuela como una guardería y abiertamente desean que sus hijos sean entretenidos muchas horas al día en las planteles escolares. En esta lógica, la supremacía del entretenimiento se impone a la escuela, padres e hijos piensan que ir a la escuela es ir a divertirse.

Lo peor de todo es que esta lógica del entretenimiento se ha vuelto una línea directriz en los proyectos y programas para reformar la educación. Se busca hacer espectáculo lo que se supone difícil de comprender por los estudiantes con la intención de “volverlo digerible” ante la supuesta incapacidad intelectual innata de éstos. “denme de comer, o si no, tómese su gobierno, que oficio que no da de comer a su dueño, no vale dos habas” (*Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes).

Una maestra comentó que resultaba muy difícil enseñar el *Quijote* a los estudiantes porque venían muy estimulados por la televisión, a lo que otro profesor, sarcásticamente le contestó, “haz una versión televisiva del Quijote y asunto arreglado”. La escuela tiene el deber de mostrar a los jóvenes que al ver la realidad existen muchas alternativas y que precisamente la TV y la Internet no son las únicas.

Lo que últimamente se observa es una transformación de abandono de la literatura (el leer libros) acercándose más a la historieta, videoclip, películas, teatro, etcétera, productos y valores de la industria del entretenimiento, muchas veces sin calidad o que presentan hechos históricos o conceptos científicos distorsionados, porque su base es la ficción –te cuento un cuento–. En Estados Unidos se ha acuñado la palabra compuesta *Edutainment*, fusión de educación con entretenimiento, la idea es que los alumnos obtengan mejores calificación aprendiendo sin esfuerzo. Esto resulta peligroso porque el mensaje que se trasmite es: si uno no se divierte, no aprende.

En realidad, hay que reconocer que gran parte del aprendizaje no es divertido, como afirma Clifford Stoll: “nunca antes se había sostenido que

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

el aprendizaje debe ser divertido. Requiere disciplina, responsabilidad y atención en clase. Aprender es trabajar. Convertir el trabajo de la clase en un juego supone denigrar lo más importante que podemos hacer en la vida. Alguien tiene que reaccionar frente a tanta estupidez de moda”.

5. Aprender sin costos

Aprender supone que cada persona haga un esfuerzo propio destinado a modificarse a sí misma, nadie puede aprender por otro, pero por lo general, aprendemos con la ayuda de otros que, con su conocimiento y experiencia, nos guían a aprender y explorar y, sobre todo, despiertan nuestro interés para emprender las exploraciones que nos llevan a aprender. Es cierto que muchos alumnos esperan que los maestros les demos “recetas mágicas e instantáneas” para resolver sus problemas o interrogantes (...) como si todo pudiera resolverse así de fácil (...) vivimos en tiempos de mucha complejidad y tenemos que estar alertas y ser muy creativos para lidiar con todo lo que nos rodea y la rapidez con la que cambian las cosas a cada momento.

Afirma un proverbio chino: “los maestros abren la puerta, tú debes entrar por ti mismo”. El maestro no pretende divertir, busca, eso sí, con la llave que posee, abrir la puerta despertando inquietudes en el alumno, estimularlo para lograr que se dedique al trabajo de aprender.

En nuestro país es muy difícil motivar a los jóvenes a esforzarse lo necesario para desarrollar sus capacidades intelectuales, existe un autoengaño en el que pretendemos que aprender es como ir al cine o ver televisión; que, en resumen, es suficiente portarse como convenientes espectadores en lugar de ser esforzados aprendices con ganas de explorar para descubrir. En nuestra sociedad, el esfuerzo no es valorado, se piensa que sólo los inteligentes tienen éxito en la escuela y se hace escarnio de quien lo consigue con trabajo duro y voluntad. En México, por ejemplo, los padres afirman que “sus hijos no nacieron para las matemáticas”, autorizándolos para no esforzarse en aprender. Los estudiantes tienen una doble ignorancia: no saben que no saben. Esta “inconsistencia feliz” los lleva a plantear demandas incongruentes con sus capacidades porque tienen altas expectativas, pero conocimientos insuficientes.

6. La palabra, especie en peligro de extinción

Un análisis sobre la influencia de la introducción masiva de la televisión en la forma en la que nos educamos puede ayudarnos a explicar el cambio radical que se ha dado en las expectativas sociales.

Con el lenguaje configuramos en nuestra mente una manera de concebir el mundo y de acceder a él. La tele ha cambiado drásticamente esto como lo describe Sartori: la televisión inventó al “video-niño” una nueva figura que del tele-ver hace el tele-vivir donde la imagen ha desplazado a la palabra, nuestros jóvenes ahora carecen de más vocabulario que hace unas décadas para expresar sus ideas y luego queremos que sean capaces de desarrollar lenguaje y pensamiento abstracto. La abstracción se desarrolla manejando palabras y símbolos que no sólo evocan representaciones concretas.

Tenemos la posibilidad de actuar sobre la realidad política, social y económica en la que vivimos gracias al desarrollo en un pensamiento conceptual acerca de elementos invisibles o inmateriales. Es el lenguaje abstracto, más allá de la simple percepción del mundo por los sentidos, donde se construyen el saber y la comprensión sobre la en que se vive, que le permiten al ser humano acceder al conocimiento analítico.

La televisión invierte esta evolución individual y social, que conduce de lo sensorial y lo concreto hacia lo inteligible y abstracto. El hombre regresa al puro y simple acto de ver: de los grandes pensadores a las simples imágenes explícitas. Lo que vemos adquiere significado cuando se incorpora a un sistema de ideas que lo encuadran. Produciendo imágenes relacionadas con el mundo perceptivo concreto y anulando los conceptos abstractos, la televisión atrofia nuestra capacidad de entender. Así, terminamos por empobrecernos de significados, es decir, quedamos mutilados en nuestra capacidad para expresarnos como seres únicos.

7. La supremacía de la imagen sobre la palabra

La tele y el video desde sus inicios han ido trasladando, sutilmente, la importancia de las palabras a la imagen. Esta tendencia se ha reforzado con la llegada de los “multimedios”. Con la electrónica actual es posible, con un solo equipo, acceder a la palabra hablada, escrita, al video con sonido (las

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

video-llamadas) e, incluso, a la realidad visible y a las realidades simuladas o virtuales, los aparatos llamados *iPhone* y las *Tablet* tienen la capacidad de servir como teléfono tradicional, de video-llamada, también se puede ver televisión, cine y conectarse a la red con ellos.

La comprensión de lo que se dice se apoya ahora no en la palabra, sino en la imagen, casi completamente. Al mudar la comunicación del contexto de la palabra al de la imagen, estos medios modifican la comprensión en forma radical: para ver una imagen basta con *verla*; para entender una palabra, es preciso captar su significado, así, la comprensión se ha transformado en *ver*.

Nuestra sociedad desea la comodidad y el entretenimiento, pero transformar todo en espectáculo tiene altos costos. Si bien la tele es instrumento de progreso cuando despierta a la gente a la realidad del mundo, es decir, bien usada, cuando adquiere las características que hoy la definen en un uso abusivo y pervertido, lo hace con un costoso retroceso en la capacidad de comprender.

Muchas fueron las expectativas sobre la bondad de los medios televisivos en relación con su apoyo al aprendizaje. Se les calificó de persuasivos y estimulantes para los niños manteniéndolos quietos mientras veían dibujos animados, números alegres, oían música *pegajosa* y sonidos raros. Pero en los hechos, ¿qué aprendieron estos niños con todo lo anterior?, ¿dónde está la generación de estudiantes brillantes, creativos e informados que prometía la televisión? En el mejor de los casos, lo único que se logró fue transmitir el mensaje de que, con sólo ver una pantalla se podía aprender sin esfuerzo, método ni disciplina; y peor aún, fue hacerle creer a todo el mundo que el aprendizaje sería siempre espectacular y divertido. En particular los padres de familia, quienes incorporaron a su vida, sin cuestionamiento alguno, la tecnología de la tele, ahora tienen cifradas sus expectativas en la computadora. Para muchos de ellos la escuela que no tiene equipo de cómputo de vanguardia, no es un buen colegio para sus hijos.

8. Computadoras y educación *online*, solución milagrosa

En 1999, en encuestas realizadas en Buenos Aires a padres de familia en torno a la manera en que ellos pensaban que debían ser educados sus hijos, Etcheverry (2005) relata:

descartada por los padres la propuesta de una mayor dedicación de los alumnos a la tarea escolar y también de una mayor exigencia en las evaluaciones (1.5% de los encuestados) la propuesta destinada a mejorar la educación que recibe el acuerdo del 96% de ellos, es la obligatoriedad de la computación en las escuelas. Casi unánimemente piensan que la crisis de la educación es resultado del atraso tecnológico y que, una vez que cada aula tenga su computadora, el problema quedará resuelto.

Al respecto, la globalización tiene efectos parecidos en otros países. En México mucha gente piensa igual. Confía ciegamente en que la tecnología solucionará todo, hasta la falta de tiempo en la escuela, tal parece que la moda obnubila la inteligencia, ya que si bien es cierto que la tecnología es una poderosa herramienta para apoyar al aprendizaje, no se debe perder de vista el valor humano que tiene una clase donde el conocimiento se lleva a cabo con y entre compañeros guiados por buenos maestros. Las computadoras son herramientas y no fines en sí mismos. Las deficiencias de conocimientos de nuestros alumnos se ubican principalmente en matemáticas, ciencia, historia y lectura, por desgracia y en contra de las creencias sociales, los atajos tecnológicos usados no las han resuelto, pero sí han alentado la evasión al estudio serio para aprender.

Tal parece que no hemos aprendido de estas experiencias y continuamos con el paradigma sobre las “creencias milagrosas”, pero ahora con Internet y las computadoras; continuamos pensando que son los medios virtuales, con su poderosa capacidad de comunicación y de brindar información, los que nos salvarán de la catástrofe educativa.

Veamos lo que los propios jóvenes publican en Internet acerca de los medios virtuales en cuanto a sus ventajas y desventajas, en sus propias palabras publican:

“Concepto: Los medios virtuales son aquellas herramientas que permiten una buena comunicación, por medio de las máquinas como lo son el computador, el periódico [sic], el teléfono, etcétera, estos son los medios virtuales de comunicación, estas máquinas [sic] son las que hacen que estos medios virtuales sean específicamente para la comunicación.

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el:
aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

Ventajas:

- Son demasiado buenos como para mantener a una persona ocupada.
- Los medios virtuales poseen demasiadas maneras de entretenimiento.
- Los medios virtuales permiten la comunicación a demasiada distancia.
- En algunos casos estos medios virtuales pueden unir a las familias.
- Permite, en la mayoría de los casos conocer personas, o visitar personas sin necesidad de desplazarse.

Desventajas:

- Desde siempre, en casi cualquier cosa, hay más desventajas que ventajas.
- Cuando hay adicción pueden producir enfermedades como el cáncer a causa de la radiactividad.
- Cuando la gente se deja influenciar demasiado por las cosas que ve en Internet, es posible que estas personas consigan meterse en vicios raros.
- Se acaba la mayoría de la vida social.
- La gente, en la mayoría de los casos, puede volverse solitaria y extraña.
- La gente deja de pensar por sí sola.
- Las personas pueden volverse frikis.

Hay muchas otras desventajas, es más a veces es mejor no conocer a estos medios virtuales, pero en nuestra era se puede decir que son parte esencial de nuestra vida.

Aquí les dejo una de las cosas que hacen que las personas puedan perder su vida social:..”

Actualmente, Internet (interconexión de computadoras a través de una red de redes) se ha convertido en el principal medio de transmisión de información en el mundo, tal situación obliga a conocer las ventajas y las desventajas que puede tener dentro de la vida social y personal.

Internet se ha convertido, para algunas personas, en el medio alrededor del cual gira buena parte de sus vidas. Desde el punto de vista de la comunicación, permite crear grupos, asociaciones y comunidades virtuales con un objetivo o interés en común que sólo es posible con este medio que elimina las distancias geográficas. Para ello, Internet cuenta con multitud de herramientas y aplicaciones que permiten al usuario interactuar con la máquina y con los otros en el planeta.

9. El uso de Internet en México

En la última década, el uso de Internet se ha extendido y popularizado en México de manera constante y acelerada. Todo esto ha ocurrido sin que la mayoría de los usuarios nos hayamos preguntado cuáles son las implicaciones que esto tiene en nuestras vidas, simplemente hemos comenzado a utilizarla apoyando su propagación porque sentimos que la necesitamos para realizar nuestras tareas diarias o porque somos obligados a usarla en procesos fiscales y de política pública para evitar penalizaciones.

10. Efectos de Internet en nuestras vidas

Actualmente la tercera parte de la población mundial es “internauta” y la tendencia es que esa cifra aumente de forma veloz con el paso de los años. Internet se ha entendido como un medio de comunicación y, según Carr (2011), siempre que aparece un nuevo medio, la gente queda “atrapada” en la información, en el contenido, que lleva y pierden de vista los efectos de tales medios en nuestras vidas. Un medio moldea lo que vemos y cómo lo vemos y, con el tiempo, si lo usamos lo suficiente, nos cambia como individuos y como sociedad, los efectos de la tecnología no se dan a nivel de las opiniones, sino de los patrones de percepción y generalmente esto ocurre sin ninguna resistencia. De esta manera, afirma Finkelkraut, el riesgo que se corre es “una perpetua actualización de nuestro perfil de ciudadano y de consumidor” (2006: 19).

11. Efectos de Internet en nuestra mente

Nunca un sistema de comunicación ha ejercido una influencia tan amplia sobre nuestros pensamientos como hace hoy Internet y, a pesar de todo, lo que se ha escrito sobre la red, se ha pensado poco en cómo exactamente nos está reprogramando el hecho de usarla. La ética intelectual de Internet sigue siendo difusa, oscura y elusiva.

Al respecto, Nicholas Carr (2011) menciona la forma en que él mismo ha vivido una modificación en algunas de sus funciones mentales como la memoria, el pensamiento, el aprendizaje y la concentración; y si ponemos atención en su aseveración podemos darnos cuenta de que muchos de nosotros hemos vivido las mismas cosas. La mayoría de los usuarios ha sen-

tido cambios en sus vías neuronales, por ejemplo, antes de utilizar la red, mantener la concentración en la lectura era más fácil, después de Internet, la sensación es que la concentración se disipa al leer, el hilo se pierde con facilidad y la lectura profunda se convierte en una lucha.

Todo esto parece ocurrir porque cuando nos conectamos a la red hacemos varias actividades al mismo tiempo, es muy probable que estemos buscando alguna información, leyendo y escribiendo correos, escaneando titulares, viendo videos y escuchando música o saltando de enlace en enlace; buscamos repetir esta múltiple actividad en todo lo que hacemos. Al parecer, nuestros cerebros se están adaptando a las multitareas y fuera de ellas perdemos toda motivación para realizar alguna actividad (Small, 2008).

La red se está convirtiendo en un medio universal, el conducto de casi toda la información que entra en nuestras mentes. Son muchas las ventajas de tener acceso inmediato a un almacén tan increíblemente rico de información y puede ser una enorme ayuda para nuestro pensamiento. Pero esta contribución tiene un precio. Como señaló el teórico de los medios de difusión Marshall McLuhan en los años sesenta, éstos no son sólo canales pasivos de información, suministran la materia para el pensamiento, pero también conforman el proceso de pensamiento. Y lo que la *web* parece estar haciendo es socavar nuestra capacidad de concentración, contemplación y comprensión. Nuestra mente espera ahora captar la información del modo en que la red la distribuye: fluida y rápidamente (Carr, 2011).

Los científicos ya comenzaron a experimentar para detectar las implicaciones del uso de la Internet en nuestra cognición. Un estudio recién publicado de los hábitos de investigación en línea, realizado por académicos del University College de Londres, indican que podemos estar en medio de un cambio radical en la forma en que leemos y pensamos. Como parte de un programa de investigación de cinco años, los estudiosos examinaron registros de computación que documentan el comportamiento de visitantes de dos populares sitios de investigación, uno operado por la Biblioteca Británica y el otro por un consorcio educacional de Inglaterra, que brinda acceso a artículos de revistas, libros electrónicos y otras fuentes de información escrita. Encontraron que las personas que usaban tales sitios exhibían una forma de actividad específica, saltaban de una fuente a otra y pocas veces regresaban a una que ya hubieran visitado. En general leían sólo una o dos páginas de un artículo o libro antes de cambiar a otro sitio. A veces guardaban un artículo largo, pero no obtuvieron pruebas de que regresaran a él y

lo leyeran de verdad. Los autores del estudio informan que es evidente que los usuarios no leen en línea en el sentido tradicional; de hecho hay indicios de que están surgiendo nuevas formas de lectura, descubrieron que los usuarios navegan horizontalmente por los títulos, los índices y los resúmenes buscando ahorrar tiempo. Las personas ya no leen necesariamente una página de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, ahora saltan páginas buscando la información que consideran “pertinente” (Ibíd.).

Parece que gracias a Internet y a la popularidad de los mensajes de texto en los teléfonos celulares, en promedio, pudiéramos estar leyendo más hoy que en los años setenta u ochenta, cuando la televisión era nuestro medio preferido. Sin embargo, es un tipo distinto de lectura y detrás de él hay un pensamiento distinto, tal vez, incluso, un nuevo sentido del ser. No sólo somos lo que leemos dice Maryanne Wolf, psicóloga del desarrollo de la Universidad de Tufts y autora de *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain (Proust y el calamar: La historia y la ciencia del cerebro lector)* (Ibíd.). Somos como leemos. A Wolf le preocupa que el estilo de lectura que promueve la *web*, un estilo que coloca la eficiencia y la inmediatez por encima de todo lo demás, esté debilitando tal vez nuestra capacidad para el tipo de lectura profunda que emergió cuando una tecnología anterior, la prensa impresa, hizo comunes y corrientes las largas y complejas obras de prosa. Cuando leemos en línea, dice, tendemos a convertirnos en meros decodificadores de información. Nuestra capacidad de interpretar textos, de hacer las ricas conexiones mentales que se forman cuando leemos con profundidad y sin distracción, sigue en gran medida desconectada.

Leer, explica Wolf (en Carr, 2011), no es una habilidad instintiva de los seres humanos. No está grabada en nuestros genes del modo que lo está el discurso. Tenemos que enseñar a nuestras mentes a traducir los caracteres simbólicos que vemos, al lenguaje que comprendemos. Y los demás medios u otras tecnologías que usamos al aprender y practicar el arte de la lectura desempeñan un papel importante en la conformación de los circuitos neurales que se encuentran en el interior de nuestros cerebros. Los experimentos demuestran que los lectores de ideogramas, como los chinos, desarrollan un sistema de circuitos mentales para la lectura muy diferente del sistema que se encuentra en quienes, como nosotros, empleamos el alfabeto.

Las variaciones se extienden a lo largo de muchas regiones del cerebro, incluidas las que rigen funciones cognitivas tan esenciales como la memoria

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

y la interpretación de estímulos visuales y auditivos. Podemos también prever que los circuitos tejidos por nuestro uso de Internet sean distintos a los tejidos por nuestra lectura de libros y otras obras impresas (Ibíd.).

12. Plasticidad cerebral

Se podría pensar que las modificaciones cerebrales que está generando la Internet solamente pueden ocurrir en los jóvenes o adolescentes que se conocen como nativos digitales (aquellos que nacieron en la era de las computadoras) y no en los adultos que pertenecen a los inmigrantes digitales, ya que como adultos pensamos que nuestros cerebros y vías neuronales ya estaban maduras cuando comenzamos a tener contacto con la tecnología computacional, sin embargo, no es así. Existe un fenómeno, ampliamente investigado, conocido como plasticidad cerebral, el cual podría explicar las modificaciones en los circuitos neuronales de los inmigrantes digitales.

El cerebro humano es casi infinitamente maleable. La gente pensaba que en nuestro engranaje mental las densas conexiones que se forman entre los 100 billones de neuronas que se encuentran dentro de nuestros cráneos estaban en gran medida fijadas en el momento en que alcanzábamos la edad adulta, pero los investigadores del cerebro han descubierto que no es así. James Olds, profesor de neurociencia que dirige el Instituto Krasnow de Estudios Avanzados en la Universidad George Mason, afirma que incluso la mente adulta es muy plástica. Las neuronas normalmente rompen conexiones viejas y forman nuevas. Según Olds, el cerebro tiene la capacidad de reprogramarse, cambiando la forma en que funciona. Ahora sabemos que nuestras formas de pensar, percibir y actuar las podemos cambiar en función del modo en que vivimos y a través de los instrumentos que utilizamos (Ibíd.).

13. Internet fomenta la distracción

El estado natural del cerebro humano, como el de los cerebros de la mayoría de nuestros parientes en el reino animal, tiende a estar atento al entorno, porque es cuestión de supervivencia y es difícil estar enfocado en una sola cosa. Nuestra predisposición es a desviar la mirada y, por lo tanto, nuestra atención de un objeto a otro, ser conscientes cuanto más posible de todo lo que ocurre en torno a nosotros. En cuanto cambia algo del entorno,

necesitamos tenerlo en cuenta porque puede significar peligro u oportunidad. La realidad es que la capacidad de concentrarse en una sola tarea relativamente sin interrupciones, representa una “anomalía” en la historia de nuestro desarrollo psicológico (Bell, en Carr, 2011).

Como especie fuimos desarrollando tal capacidad de concentración al enfocarnos a algunas labores como la cacería, al realizar alguna escultura o al meditar; todos han tenido que entrenar su cerebro para controlar y concentrar su atención. La lectura es un acto histórico destacable que fomenta dicha concentración, ya que implica una concentración profunda combinada con un desciframiento del texto e interpretación de su significado, que implican una actividad y una eficiencia de orden mental bastante alto.

La tecnología del libro contribuyó para generar la anomalía en nuestra capacidad de concentración; el cerebro lector de libros era más que un cerebro para leer y escribir, era un cerebro literario capaz de leer, escribir, interpretar, asociar ideas, pensar, reflexionar, etcétera (Ibíd.).

Internet sirve como herramienta multiusos que nos permite reemplazar todos nuestras instrumentos especializados de comunicación y difusión de información (radio, cine, tele, teléfono, fax, etcétera.), además de que los costos de sus productos disminuyen.

Cuando nos conectamos a la red comienzan a aparecer una serie de hipervínculos que nos incitan a abandonar cualquier texto en el que pudiéramos estar inmersos en lugar de dedicarle una atención sostenida. Los hipervínculos están diseñados para captar nuestra atención y, por ende, para distraernos. Cada vez que encendemos la computadora nos sumergimos en un mundo de “tecnologías de la interrupción” (Ibíd.).

Interactividad, hipervínculos, búsquedas, multimedia, etcétera todas estas cualidades de la red reportan atractivos beneficios. Junto con el volumen de información disponible en línea, son las principales razones por las que resulta tan atractivo. Nos gusta ser capaces de pasar de leer a escuchar o ver sin tener que levantarnos a encender otro aparato ni buscar en una serie de libros, revistas o discos. Internet ya ha cambiado la forma en que la gente lee y escribe, y los cambios continuarán sin prisa, pero sin pausa, mientras las palabras de los libros sigan extrayéndose de la página impresa para incrustarse en las tecnologías. El hombre moderno, conectado a Internet, se embriaga con la “libertad” del poder que posee de andar navegando entre ventanas (canales) con un clic, así:

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

se convierte en esclavo de su voluntad, en el rehén de su propio poder discrecional. Encerrado en su demanda, librado a la satisfacción inmediata de sus deseos o de sus impacencias, preso de lo instantáneo, el hombre del control remoto no está condenado a ser libre, está condenado a sí mismo por su fatal libertad. Nada está prohibido para él, salvo quedar él mismo inhibido y desconcertado. Y esta condena se agrava al poder de hacer zapping y de interrumpir, agregando ahora el de navegar, cliquear, intervenir (Finkielkraut, 2006: 25).

Nunca existió un medio como la red, programado para dispersar nuestra atención de modo tan exhaustivo como insistente.

14. Efectos sobre la memoria

Docenas de estudios a cargo de psicólogos, neurobiólogos, educadores y diseñadores *web* apuntan a la misma conclusión: cuando nos conectamos a la red, entramos en un entorno que fomenta una lectura somera, un pensamiento apresurado y distraído, un pensamiento superficial. La red ofrece exactamente el tipo de estímulos sensoriales y cognoscitivos, repetitivos, intensivos, interactivos y adictivos, que han demostrado capacidad de provocar alteraciones rápidas y profundas de los circuitos y las funciones cerebrales (Carr, 2011).

Mientras estamos en Internet, emite una serie constante de *inputs* a nuestras cortezas visuales, somático-sensoriales y auditivas de forma simultánea, eso hace que nuestras vías cerebrales estén estimuladas todo el tiempo.

La red exige nuestra atención de forma mucho más insistente que cualquier otro medio tecnológico. Cuando estamos en línea a menudo nos mostramos ajenos a todo cuanto ocurre a nuestro alrededor. El mundo real retrocede mientras procesamos el flujo de símbolos y estímulos provenientes de nuestra computadora, ya que la persona está donde quiere, cuando quiere, porque quiere, “Esa es la alegre divisa de los navegantes de lo virtual. Y muy pronto también será su realidad, Pero, ¿qué sucederá con el resto, con lo que resiste, con lo que desconcierta?, ¿qué sucede con la exterioridad?, ¿qué sucede con el no yo?, ¿en qué se convierte el mundo si el mundo es mi mundo? La sumisión de la realidad a las representaciones y a los dictados de la voluntad no es una libertad ilusoria sino una libertad fatal, porque nos priva de lo que se nos escapa y nos despoja de lo inapropiable (Finkielkraut, 2006: 23).

Al estar en línea, de una manera u otra, nuestra posición social siempre está en juego, en riesgo. Esta conciencia, a veces miedo, de nosotros mismos magnifica la intensidad con la que nos involucramos en el medio. Si esto es así para cualquiera, resulta especialmente cierto en el caso de los más jóvenes, que tienden a un comportamiento compulsivo en el uso de sus teléfonos y sus computadoras para enviar mensajes instantáneos. Si los adolescentes dejan de enviar mensajes, corren el riesgo de volverse invisibles (Carr, 2011).

La red nos devuelve a nuestro estado natural de distracción irreflexiva, nos coloca ante infinidad de distracciones que jamás tentaron a nuestros antepasados. Gary Small (2008) comenta que la explosión de tecnología digital no sólo está cambiando la forma en que vivimos y nos comunicamos, sino que también está alterando rápidamente nuestros cerebros. El uso diario de computadoras, celulares y otras herramientas informáticas estimula la alteración de las células cerebrales y la liberación de neurotransmisores, fortaleciendo gradualmente vías neuronales nuevas al tiempo que debilita las viejas.

Como explicamos, al estar en Internet se presenta una serie de estímulos distractores que nos incitan a cambiar de página. La necesidad de evaluar esos enlaces exige una coordinación mental y una capacidad de decisión constantes, lo que distrae al cerebro. Cada vez que un lector se encuentra ante un enlace dinámico, tiene que detenerse, aunque sea una fracción de segundo, para que la corteza pre frontal pueda evaluar si debería hacer *click* o no sobre él. Esta situación impide la comprensión y la retención, sobre todo cuando se repite con frecuencia (Carr, 2011).

El psicopedagogo John Sweller ha ilustrado la forma en que Internet y otros medios influyen en el estilo y profundidad del pensamiento. Nuestro cerebro incorpora dos tipos de memoria: una a corto plazo y otra a largo plazo. Conservamos nuestras impresiones, sensaciones y pensamientos inmediatos bajo la forma de recuerdos a corto plazo, de los que tienden a durar no más que unos pocos segundos. Todas las cosas que hemos aprendido, ya sea consciente o inconscientemente, se almacenan como recuerdos a largo plazo, estos recuerdos pueden permanecer en nuestros cerebros días, años o toda la vida. Nuestra memoria a corto plazo, llamada memoria de trabajo, desempeña un papel instrumental en la transferencia de información a la memoria a largo plazo y, por lo tanto, a la creación de nuestro almacén personal de conocimiento. La memoria de trabajo forma y es, en

un sentido muy real, el contenido de nuestra conciencia en un momento dado. Somos conscientes de lo que está en nuestra memoria de trabajo e inconscientes de todo aquello que no esté allí. Para que podamos pensar en algo ya aprendido o experimentado, nuestro cerebro tiene que devolver la transferencia de la memoria a largo plazo a la memoria de trabajo.

Los neurólogos han acabado por darse cuenta de que la memoria a largo plazo es la sede del entendimiento. No sólo almacena hechos, sino que también los relaciona y asocia, por lo que guarda esquemas. Nuestra capacidad intelectual proviene de esos esquemas, entendemos conceptos porque tenemos esquemas asociados a dichos conceptos. La profundidad de nuestra inteligencia gira en torno a nuestra capacidad de transferir información de la memoria de trabajo a la memoria a largo plazo, entretejiendo esquemas conceptuales durante el proceso.

A diferencia de la memoria a largo plazo, que cuenta con una gran capacidad, la memoria de trabajo sólo es capaz de retener un volumen de información muy reducido, este pequeño volumen de información se desvanece rápidamente, a menos que lo renovemos mediante la repetición. Cuando leemos un libro avanzamos poco a poco en la información y podemos transferirla de la memoria a corto plazo a la de largo realizando los esquemas de comprensión necesarios, esto es, a los esquemas de acomodación de los que hablaba Piaget. Sin embargo, cuando estamos en la red, la información aparece en grandes cantidades y sólo podemos trabajar con muy poca información a la vez en la memoria a corto plazo, por ello la transferencia de información a la memoria a largo plazo es muy escasa y no posee coherencia; esto afecta nuestra capacidad de aprendizaje y nuestro entendimiento es superficial. En Internet nuestra memoria de trabajo se satura y es más fácil que se dé la distracción (Ibíd.).

Descifrar hipervínculos es una actividad que incrementa sustancialmente la carga cognitiva de los lectores, de ahí que debilita su capacidad de comprender y retener lo que están leyendo. En la red, las interrupciones frecuentes dispersan nuestra atención, debilitan nuestra memoria, nos provocan tensión y ansiedad; y cuanto más complejo sea el pensamiento en el que estábamos, mayor será el daño que causan las distracciones (Ibíd.).

Actualmente podemos recibir una docena de alertas por hora, en función de la cantidad de corrientes de información a las cuales estemos suscritos y la frecuencia con la que nos envíen actualizaciones. Cada una de ellas es una distracción, una intrusión en nuestros pensamientos, otra

información más que ocupa el precioso espacio de nuestra memoria de trabajo. Navegar por la red exige una forma particularmente intensiva de multitarea mental. Cada vez que desviamos nuestra atención, obligamos a nuestro cerebro a reorientarse, lo cual sobrecarga aún más nuestros recursos mentales. El cerebro se toma su tiempo para cambiar de objetivo, recordar las reglas necesarias para la nueva tarea y bloquear la interferencia cognitiva de la actividad, aún vívida, que le ocupaba. El alternar consecutivamente nada más que dos actividades puede sobrecargar sustancialmente nuestra capacidad mental, perjudicando nuestro pensamiento y aumentando la probabilidad de malinterpretar o pasar por alto datos importantes (Maggie Jackson, citada en Carr, 2011).

A pesar de que las interrupciones de la red afectan nuestra comprensión, deseamos ser interrumpidos, porque cada interrupción viene acompañada de una información que nos es valiosa. La red apela a nuestra natural tendencia a sobrevalorar enormemente lo que nos está ocurriendo en “este mismo instante”, estamos hambrientos de lo nuevo aun cuando sepamos que suele tener más de trivial que de esencial (Christopher Chabris, citado en Carr, 2011).

15. Un cerebro multitareas

A medida que nuestras vidas laborales y sociales vienen a centrarse en el uso de medios electrónicos, más rápidamente somos capaces de navegar por dichos medios y más hábilmente podemos cambiar nuestra atención de unas tareas en línea a otras con más probabilidades de resultar valiosos como empleados, e incluso como amigos.

Jordan Grafman, jefe de la unidad de neurociencia cognitiva en el Instituto Nacional de Trastornos Neurológicos y Accidentes Cerebrovasculares, explica que el constante desplazamiento de nuestra atención cuando estamos en línea hace que nuestro cerebro sea más ágil a la hora de realizar múltiples tareas, pero mejorar nuestra capacidad multitarea, de hecho, perjudica nuestra capacidad para pensar profunda y creativamente. A más multitareas, menos deliberación, menor capacidad de pensar y razonar un problema, por lo tanto, mayor pensamiento superficial. Lo que hacemos cuando estamos en modo multitarea es adquirir destreza en un nivel superficial, estar en todas partes es como no estar en ninguna (Ibíd.).

Esta es la razón por la que nuestro procesamiento profundo, en el

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

que se basa la adquisición consciente de conocimiento, el análisis inductivo, el pensamiento crítico, la imaginación y la reflexión, se ve afectado profundamente.

Algunas investigaciones han demostrado que las personas que trabajan en la red durante mucho tiempo diariamente suelen cometer más errores en sus actividades que quienes no se mantienen en línea tanto tiempo. El primer tipo de personas se sienten fatigadas, irritables y distraídas. La red es una nueva forma de estrés, pues obliga al cerebro a trabajar con múltiples actividades a la vez y eso supera su capacidad generando una sobrecarga. Al parecer el uso de Internet disminuye la eficiencia de las personas al realizar sus tareas. (Small, 2008).

16. ¿Internet afecta el desarrollo de la empatía?

Algunos investigadores han encontrado que cuando el cerebro toma decisiones inmediatas desconecta el cerebro emocional (sistema límbico), lo cual bloquea la capacidad de empatía (Small, 2008). Conectados a la red estamos sujetos al bombardeo de una serie de anuncios parpadeantes e hipervínculos que atraen nuestra atención, esto hace que nuestro cerebro se encuentre tomando decisiones inmediatas de forma permanente para decidir si los atendemos o no.

La adolescencia es el periodo crítico en el cual se desarrolla el pensamiento abstracto; es la etapa en la que los jóvenes comienzan a desarrollar su capacidad para entender emocionalmente a los otros y practicar sus capacidades empáticas.

Evolutivamente la especie humana ha necesitado de las habilidades empáticas para subsistir, ya que éstas son las que permiten la formación de los grupos. Quizá esta capacidad ya no sea tan necesaria, pues la forma de socializar ha cambiado, ahora lo hacen a través de las redes sociales que brinda la red y ello impide el desarrollo de habilidades sociales para establecer contactos cara a cara, entre las cuales se incluye la empatía (Small, 2008).

Para los *Nativos Digitales* resulta muy complicado leer los rostros de las personas, les es complicado saber qué sienten o cómo se sienten, la interpretación de la comunicación no verbal se les dificulta, pues no han desarrollado esas habilidades ya que suelen comunicarse con mayor frecuencia a través de medios tecnológicos en los que no se necesitan tales capacidades (Ibíd.).

17. Efectos de Internet en la vida social

Las nuevas redes sociales están cambiando nuestra forma de relacionarnos, nuestra conexión social. Sin lugar a dudas, en estos espacios de comunicación social entre colectivos, confluyen y se entremezclan en una serie de prácticas sociales muy antiguas de asociación, cooperación, acción, control, reputación e integración, pero ahora en modalidad digital.

Otro de los grandes éxitos de la red es la posibilidad de contactar a las personas en tiempo real. El auge de las redes sociales como *MySpace*, *Facebook* y *Twitter* son las actualizaciones en tiempo real, es decir, son esos pequeños mensajes en los que podemos escribir lo que está pasando en este mismo momento. El fenómeno de las salas de charla abrió nuevas posibilidades en las interacciones sociales y determinó numerosas relaciones, donde ninguna de las partes conoce en verdad al otro, lo cual genera múltiples debates e, incluso, lleva a algunas salas populares a cerrar. Estas redes sociales han dotado a la gente de una manera nueva y convincente de socializar y mantenerse en contacto. También han puesto un énfasis nuevo en la inmediatez. En estos medios estar al día requiere de la supervisión continua de los avisos de mensaje (Carr, 2011).

Independientemente de las repercusiones en materia de seguridad, lo anterior supone que algunos esquemas sociales y culturales se modificaron a raíz de los usos que se han dado a Internet. Además de los servicios de *chat* y *messenger*, existen comunidades que se reúnen con respecto a intereses comunes, abren foros para construir historias o bien, plantear debates de diversas temáticas, desde política y ciencia, hasta dibujos animados y juegos de rol. En este sentido, puede afirmarse que Internet se ha adaptado rápidamente a los gustos y necesidades de las personas, sobre todo entre el público joven.

Gracias a estas redes sociales la comunicación fluida y permanente está a la vista de todos; toda la gente, todas sus cosas, todas sus emociones, gustos y saberes, basta teclear y un universo entero estará al alcance de nuestra mano. En las aplicaciones sociales es el sujeto mismo el que edita, crea, investiga, selecciona y elige valiéndose de sus capacidades, medios y herramientas para optar por lo más afín a él mismo (Hidalgo, 2009).

En estos medios publicar y compartir ideas, intereses y emociones es intercambiar afinidades, esto evita aparentemente hacernos transparentes. En el mundo de la red siempre podrán rastrearnos, porque en la era de la

búsqueda todo el mundo es un famoso, pero más que un famoso, el sujeto se vuelve visible. De lo que deriva, que de estas tecnologías de información se desprende una nueva forma de mirar, de organizar, de conocer, de regular, de valorar.

Las redes sociales como modelo comunicativo funcionan en parte como espejos, que como dice Joan Ferrés i Prats (2008), devuelven al receptor su propia imagen, lo que siente, lo que desea, lo que teme, lo que le preocupa, sus esperanzas, sus deseos, lo que piensa o lo que quiere pensar. La visualización compulsiva de códigos verbales y audiovisuales que se vive en *Twitter* y *Facebook* integra lo concreto y lo abstracto, une lo conceptual con lo emocional, lo simultáneo con lo lineal, lo acelerado con lo trepidante, lo racional con lo reflexivo, lo divertido con lo intuitivo, lo local con lo global (Hidalgo, 2009). Marthe Robert cita una frase de un Rabino del Talmud: “Lo más importante es transformar nuestro espejo en una ventana sobre la vida [...] hemos transformado nuestras ventanas en pantallas; y a esas pantallas, nuestro derecho a la manipulación ilimitada las está convirtiendo inexorablemente en espejos” (Finkielkraut, 2006: 33).

Como plantea Howard Rheingold (2004), no sólo estamos ante un nuevo usuario, sino ante una nueva cultura, nuevos modos de vida, nuevas formas de ver y ser vistos. Este modo de compartir con los demás momentos puntuales de la vida en tiempo real, no es un mero intercambio de información, es un sentirse acompañado, una modalidad del pienso en ti, del alguien se acordó de mí, aunque ese otro no esté cara a cara conmigo y probablemente no lo estará. Por lo que podremos tener 1000 amigos virtuales y estar socavados en la soledad.

Seguir multiplica las oportunidades de establecer contactos; consolida la propia identidad como miembros de un grupo en la mente de los demás (Hidalgo, 2009); denota interés; reafirma una relación; simboliza compromisos y lealtades; establece puentes de confianza; desarrolla conexiones internacionales; permite la participación cívica para comunicar opiniones a públicos más vastos (Buckingham, 2008; citado en Hidalgo, 2009); los hace presentes más allá del espacio conversacional. Así, quien comparte conocimientos y estados de ánimo en la red, obtiene mayores cantidades de conocimiento y oportunidades de sociabilidad (Rheingold, 2004). Esto es lo que se ofrece a los usuarios.

Estar y ser visto obliga a los participantes de una red a dejar de ser consumidores para pasar a ser usuarios interactivos, algo más que simples

espectadores, reproductores y difusores. La producción y distribución participativa que permiten *Facebook* y *Twitter* impulsan la reciprocidad y la cooperación.

Por otra parte, *Twitter* y *Facebook* ofrecen también a los mineros de datos un acceso extendido a los modos de representación, lenguaje y producción social de los otros. Ejerciendo con ello una especie de vigilancia cooperativa, de autoridad coercitiva, una especie de vigilancia inversa como la que plantea Andrew Hope (2005; citado en Hidalgo, 2009). Para ellos, seguir representando un jugar al gato y al ratón, una diversión social aparada en el pánico, del ¿quién estará viendo mi perfil?

Conectar y seguir, en términos de viralidad y contagio para esta aceptación de usuarios, pasa del yo también, del acompañamiento social a un placer irreverente de autoridad normativa. Esta suerte de regulación del actuar comunitario apela al vigía, al francotirador que se entromete en los estados y muros a comentar en términos de coacción para captar la atención de los demás e ir minando el desprestigio y reconocimiento de los otros. Mientras que la vigilancia cooperativa establece mecanismos autorregulatorios de sana convivencia, la vigilancia coercitiva intenta controlar la conducta de los miembros. Basta sentirse vigilado para que la aportación se reduzca. En cambio, si la visión se siente invisible, todo cambia, la publicación se hace con esperanza de que alguien la lea y responda, y esto es lo que ocurre en las redes sociales (Hidalgo, 2009).

Podemos pensar que el seguirmos en la red es para reinsertarnos socialmente, para hacernos visibles y estar juntos, porque esa es la forma de pertenecer a una comunidad. También puede ser para vincularnos, eludir preocupaciones y bajar la guardia, ser quienes deseamos ser (Hidalgo, 2009). Esta es la nueva forma de socializar, de mantenernos en contacto con los otros, de vivir en sociedad y de ir atrofiando nuestras habilidades para interactuar cara a cara venciendo los miedos de ser rechazado por el otro.

18. Adicción a Internet

Revisar obsesivamente el correo electrónico, pasar innumerables horas en juegos *online*, donde se puede llegar a las 14 horas diarias o más, dar más valor a un lugar para chatear que a las amistades reales, siendo negligente en el trato familiar, en el trabajo, o incluso en la salud y el aseo personal; son los síntomas de una nueva forma de adicción que ha visto la luz en los últimos

años: la adicción a Internet y a la computadora. Esta adicción afecta a personas de cualquier edad aunque resultan más vulnerables los adolescentes.

Crear una única definición para este tipo de adicción es difícil porque el término cubre un amplio espectro de adicciones. Muchas personas están literalmente enganchadas a la computadora como un objeto físico. Se vuelven adictas a actividades realizadas en la computadora, como chatear, navegar por Internet, jugar *online*, comprar *online*, etcétera.

La variedad de tipos de adicción a la tecnología informática tiene diferentes razones según los hábitos. El uso compulsivo de los sitios de las redes sociales o la continua revisión de correo electrónico, puede suplir algún problema de soledad o depresión, mientras que el estar muchas horas (más de las aconsejadas) navegando por la red, puede denotar algún problema de relaciones sociales. Todo esto se complica por el hecho de que la computadora y el Internet son herramientas muy útiles y hace que haya muchos motivos legítimos para estar tantas horas usándolo. Incluso si alguien las usa extensivamente por motivos de puro entretenimiento, no significa necesariamente que sea una adicción real. Si así fuera, otras personas que dedican varias horas a *hobbies* como la jardinería o las maquetas de aviones, también se tendrían que considerar adictas.

Hoy en día, muchas comunidades de psiquiatras siguen sin tener claramente definido cómo es y cómo diagnosticar una adicción a Internet. Como resultado de estas complicaciones, cualquier definición de este problema es necesariamente extensa y difuminada. Si el uso de la red es tan permanente y persuasivo que interfiere con nuestras otras actividades diarias, y si el usuario es incapaz de parar su uso a pesar de las consecuencias negativas que puede acarrearle, el problema puede ser una adicción.

19. Reconocer una adicción a Internet

Mucho de nuestro entendimiento de adicciones a Internet viene de décadas de investigación de otros tipos de adicciones. Los psicólogos han identificado varios signos para este fenómeno, y cualquiera de ellos puede ser un foco rojo, y si son múltiples signos, entonces el problema puede ser serio.

- a) La persona planea con anterioridad su futura actividad en línea y anticipa sus sesiones de *chateo*, juego o estancia en las redes sociales.
- b) Cada vez necesita pasar más tiempo en la red para sentirse satisfecho.

- c) Hacer esfuerzos por acortar el tiempo que se está frente al monitor y fallar repetidamente.
- d) Pensar frecuentemente sobre Internet cuando no se está usando, y estar deseando que llegue el momento de utilizar una computadora.
- e) Esconder a la familia y amigos, el uso exagerado, por cuenta propia, de la computadora.
- f) Usar la computadora y la navegación por la red como un escape a la depresión y al estrés.
- g) Faltar a eventos y oportunidades en del entorno propio, o fallar en tareas habituales no relacionadas con Internet por el tiempo que se pasa conectado a ella. Esto puede incluir un bajo rendimiento en el trabajo o en la escuela o faltar en actividades familiares.
- h) Continuar el uso desmesurado de equipos informáticos a pesar de las consecuencias negativas de este comportamiento, por ejemplo, problemas matrimoniales o metiéndose en problemas en el trabajo por el uso indebido de la red (Small, 2008).

20. Proceso de adicción

Los adictos a Internet reportan sentir placer simplemente al prender sus computadoras y al visitar sus sitios *web* preferidos. Los sistemas cerebrales encargados de esa sensación son los que están bajo el neurotransmisor dopamina, este neurotransmisor se encarga de modular las actividades involucradas con el reforzamiento y el castigo. La dopamina también es la responsable de la euforia que experimentan los adictos.

La dopamina manda mensajes al centro de placer cerebral, causando adicción gracias a la repetición de estas acciones. La adicción hace que el adicto cada vez necesite pasar más tiempo en la red para experimentar el mismo placer que sintió en la experiencia original. El sistema de reforzamiento de la dopamina es muy poderoso y a los no adictos los hace sentirse “bien” (Ibíd.).

El riesgo de caer en la adicción a las computadoras o a Internet es una falsa sensación de control. Los usuarios compulsivos reportan sentir una sensación de libertad y anonimato al estar en línea, ya que ellos pueden escribir lo que piensan y ser realmente ellos revelando sus verdaderas personalidades, aunque algunos confiesan mostrar personalidades falsas (Ibíd.).

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

Los psicólogos conductuales han explicado la adicción a Internet con principios de reforzamiento y castigo. Para ellos tal adicción se debe a un “reforzamiento intermitente”. En este modelo la persona no sabe cuándo llegará la recompensa, ya que éstas ocurren al azar, pero no dejan de aparecer. Esta forma de reforzamiento es muy fuerte porque la recompensa llegará pero no se sabe cuándo. Si las personas que entraran a Internet siempre tuvieran experiencias negativas no entrarían a la red, pues sabrían lo que les espera. Si los usuarios de Internet siempre recibieran experiencias positivas (correos electrónicos, mensajes, *twitts*, etcétera satisfactorios) no sentirían tanta necesidad de entrar a la red, pues ya sabrían lo que les espera. Lo que mantiene a los usuarios permanentemente conectados es el deseo de recibir recompensas (correos electrónicos, mensajes, *twitts*, etcétera agradables), que saben llegarán aunque no sepan cuándo (Ibíd.).

Las adicciones a la red pueden ser diversas, por ejemplo: a las redes sociales, a los juegos en línea, a las apuestas, a la pornografía, al cibersexo, a las compras, etcétera.

21. Efectos negativos

Los efectos que puede causar la adicción a Internet, tienen varios puntos negativos en una persona. La más inmediata es la social. El usuario se aleja de su familia y amistades, ya que pasa cada vez más tiempo en la red. Las relaciones empiezan a enfriarse al dejar de asistir a reuniones sociales, saltarse visitas o quedar mal con los amigos o evitar a familiares por estar más tiempo en línea. Incluso cuando están relacionándose con sus amigos, los adictos informáticos pueden estar irritables cuando están alejados de su computadora, causando un efecto negativo en las relaciones sociales.

Eventualmente, el uso excesivo de Internet puede pasarnos factura emocionalmente. El usuario poco a poco y gradualmente va creando un mundo artificial. Se sabe que el uso constante y poco responsable de los juegos de ordenador, puede causar que las personas valoren más los hechos emocionales ocurridos dentro del juego, que cosas de la vida real. Alguien que tenga como amigos a personas virtuales en un *chat room*, puede tener dificultad al relacionarse cara a cara.

A la larga, este tipo de adicción puede causar daños físicos. Usar un ratón y un teclado por muchas horas cada día, puede llevar a problemas de estrés con el tiempo. Los problemas de espalda son algo común entre

las personas que están muchas horas sentadas enfrente de una pantalla. Las sesiones nocturnas en línea se interponen con las horas de sueño que necesitamos, y esto nos puede dar problemas de concentración, depresión y otras dificultades añadidas. Las personas que están la mayor parte del día frente a un monitor, obviamente no hacen demasiado ejercicio, por lo que indirectamente puede causar sobrepeso y enfermedades relacionadas.

No hay dudas de que algunas personas usan sus computadoras de una forma poco controlada y perjudicial para ellos mismos. Hay personas que incluso ven sus vidas absorbidas por este tipo de hábitos. Sin embargo, muchos psicólogos y psiquiatras piensan que es un comportamiento compulsivo que va enlazado a una condición oculta, que se manifiesta en lo que llamamos adicción. Muchos médicos dicen que la adicción a Internet predispone a la gente para que no pueda controlar sus impulsos.

Aquí podría aparecer un círculo vicioso, ya que otros investigadores como el neurocientífico Gary Small (2008) han encontrado que los lóbulos frontales de los adolescentes que utilizan Internet, sobre todo los pertenecientes al grupo de nativos digitales, no alcanzan la madurez en su desarrollo. Small plantea que el lóbulo frontal se encarga del juicio, el aplazamiento de la gratificación, de considerar las emociones de los otros, de entender el grado de peligro en las situaciones que vivimos y de la capacidad de controlar el deseo. Los circuitos neuronales de este lóbulo comienzan su desarrollo en la adolescencia, es normal que a esta edad los chicos se sientan invencibles ante el peligro, pero ocurre que conforme van madurando sus cerebros, los circuitos neuronales del lóbulo frontal también lo hacen.

Desafortunadamente la obsesión actual por la tecnología computacional y los video-juegos parece impedir el desarrollo “habitual” de dicho lóbulo y si los jóvenes continúan con esta moda, sus vías neuronales jamás alcanzarán la madurez. Lo anterior los llevaría a fallas en su control de impulsos y eso los mantendría más apegados a la tecnología computacional, de acuerdo con lo que comentan los psiquiatras. Es por eso que parece un círculo vicioso que se retroalimenta a sí mismo. Esto, en síntesis, coloca a los adictos adolescentes en situaciones de riesgo, ya que su integridad física y emocional se pone en juego con la disminución de juicio que tienen como resultado de la inmadurez en el lóbulo frontal.

22. Adaptación a las nuevas tecnologías intelectuales

Con nuestras herramientas buscamos ampliar nuestro poder y control sobre nuestra circunstancia (sobre la naturaleza, el tiempo, la distancia y el prójimo). Nuestras tecnologías se pueden dividir en cuatro categorías, según su forma de complementar o ampliar nuestras capacidades innatas:

- a) Enfocadas a aumentar nuestra fuerza y resistencia físicas, nuestra destreza y nuestra capacidad de recuperación (arado, martillo, avión de combate).
- b) Dirigidas a extender el alcance o la sensibilidad de nuestros sentidos (microscopio).
- c) Orientadas a remodelar la naturaleza para servir mejor a nuestras necesidades o deseos (píldora anticonceptiva, planta de maíz genéticamente modificada).
- d) Las conocidas como “tecnologías intelectuales” corresponden a las herramientas que utilizamos para ampliar o apoyar nuestra capacidad mental: para encontrar y clasificar la información, para formular y articular ideas, para compartir métodos y conocimientos, para tomar medidas y realizar cálculos, para ampliar la capacidad de nuestra memoria (máquina de escribir, ábaco, regla de cálculo, libro e Internet) (Carr, 2011).

Como vemos, Internet forma parte de las tecnologías intelectuales todas ellas tienen una ética, la cual tendrá el efecto más profundo sobre nosotros. La ética intelectual es el mensaje que transmite una herramienta o medio –una de estas tecnologías– a las mentes y la cultura de sus usuarios. Algunos investigadores abogan por la idea de que las herramientas tecnológicas son artefactos neutrales, totalmente subordinados a los deseos conscientes de sus usuarios, para ellos nuestros instrumentos son los medios que utilizamos para lograr nuestros fines y, como tales, carecen de fines propios. En contra de ellos, otros postulan que las tecnologías no son sólo ayudas a la actividad humana, sino también fuerzas poderosas que actúan para cambiar la forma de esa actividad y su significado. Al parecer estos últimos han tenido mayor aceptación, pues las investigaciones los apoyan al demostrar la forma en que las diversas

herramientas que utilizamos van modificando nuestro proceso de pensamiento, nuestro actuar (Ibíd.).

El proceso de adaptación a nuevas tecnologías intelectuales se refleja en las cambiantes metáforas que usamos para explicarnos a nosotros mismos. Cuando llegó el reloj mecánico, las personas comenzaron a pensar que sus cerebros operaban como mecanismos de relojería. Hoy, en la era del software, hemos llegado a pensar que operan como computadoras. Pero los cambios, nos dicen las neurociencias, son mucho más profundos que la metáfora. Gracias a la plasticidad de nuestro cerebro, la adaptación se produce también en el nivel biológico.

Lo que estamos presenciando hoy, es que tenemos una máquina que es capaz de realizar todas las funciones de los otros dispositivos de procesamiento de información. Internet, un sistema de computación inconmensurablemente poderoso, está subsumiendo la mayoría de nuestras otras tecnologías intelectuales. Se está convirtiendo en nuestro mapa y nuestro reloj, nuestra imprenta y nuestra máquina de escribir, nuestra calculadora y nuestro teléfono, nuestro radio y nuestra televisión.

Cuando la red absorbe un medio, ese medio se recrea a la imagen de la red. Inyecta el contenido del medio con hipervínculos, anuncios parpadeantes y otras características digitales. Un mensaje nuevo de correos, por ejemplo, puede anunciar su llegada mientras estamos revisando los últimos titulares de un sitio de periódico. El resultado es dispersar nuestra atención y disipar nuestra concentración (Ibíd.).

Tampoco termina la influencia de la red en los márgenes de la pantalla de la computadora. Al irse sintonizando las mentes de las personas ante el enloquecido conjunto de medios de Internet, los medios tradicionales deben adaptarse a las nuevas expectativas del público.

Los programas de televisión añaden textos que se deslizan por la pantalla y anuncios que surgen de repente; revistas y diarios acortan sus artículos, introducen resúmenes en cápsulas y rellenan sus páginas con fragmentos de información fáciles de rastrear. Los medios antiguos tienen poca opción más que jugar con las reglas de los medios nuevos.

Nunca ha desempeñado un sistema de comunicación tantos papeles en nuestras vidas o ejercido una influencia tan amplia sobre nuestro pensamiento como hace hoy Internet. Pero, a pesar de todo lo que se ha escrito sobre la red, se ha pensado poco en cómo exactamente nos está reprogramando. La ética intelectual de la red sigue siendo oscura.

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

Internet es una máquina diseñada para la recolección, transmisión y manipulación automatizada de información y sus legiones de programadores están concentrados en encontrar el mejor método único, el algoritmo perfecto para llevar a cabo cada movimiento mental de lo que hemos llegado a describir como el trabajo de conocer.

En el mundo de hoy, las personas se han hecho tan similares a máquinas, que el carácter más humano resulta ser la máquina, según confiemos en las computadoras para mediar nuestra comprensión del mundo es nuestra propia inteligencia la que se aplana hasta convertirse en inteligencia artificial (Ibíd.).

23. Conclusiones

Con el uso de la tecnología, ¿aumenta el aprendizaje?

Hay pocas pruebas convincentes de beneficio en el aprendizaje al usar tecnología. Muchos maestros han observado que cuando los estudiantes se concentran en la forma de operar los programas en vez de hacerlo en el tema que estudian, el aprendizaje puede disminuir en lugar de aumentar, corroborando así, una vez más, la tesis de McLuhan “el medio es el mensaje”. Más bien, la tecnología resulta bandera de políticos para “quedar bien” con la sociedad que en el momento piensa que estos medios son los idóneos para resolver el problema educativo en los colegios. En México hemos llegado a absurdas reformas educativas que pondrán computadoras hasta en las escuelas rurales en dónde los niños llegan sin desayunar, hay un aula única, un sólo profesor para todos los grados y falta energía eléctrica.

Parecería confiarse que la mera presencia de los medios electrónicos resulta suficiente para estimular la capacidad intelectual de los estudiantes. No queda claro qué procesos mentales superiores se ponen en juego cuando un alumno se sienta frente al teclado de una computadora y selecciona textos o gráficos. No se advierte por qué tales procesos no resultan mejor estimulados cuando la misma persona hojea libros o revistas y hace anotaciones con un lápiz.

Al imponer la lógica de la respuesta correcta, la computadora hace perder la rica enseñanza que resulta del análisis de las razones que llevan a una respuesta errónea, en consecuencia, niega la oportunidad de desarro-

llar habilidades metacognitivas, diluye el convencimiento de que comprender los problemas es más importante que acertar a la solución.

De nuestra experiencia en el Colegio, sucede que si no hay supervisión en la sala de cómputo y en las aulas, donde los estudiantes se están mandando mensajes a dos mesas de distancia, o navegan en sus *laptops*, *tablets* y *ipads* (a escondidas) buscando las respuestas a las preguntas que hace el profesor en clase, en fin, si les permitimos utilizar herramientas electrónicas, cualquiera que los observe concentrados en sus aparatos, navegando por Internet, pensaría que son los estudiantes de la “escuela de la nueva era tecnológica”, beneficiarios del presupuesto que hace gastar millones a los responsables de la educación o a sus padres. Sin embargo, cuando uno se aproxima para ver lo que hacen, se advierte que “se detienen con mayor frecuencia en los sitios dedicados a automóviles, al deporte y a sus películas favoritas”.

Tal vez la llegada a las aulas de la última información por Internet resulte útil, pero, como hemos visto, el problema no está ahí: hoy ni siquiera se explora lo que está en los libros no hay equivalencia entre mucha tecnología y mejor cultura. La fascinación con la nueva “vinculación con el mundo” genera otros problemas. Como se mencionó en este capítulo, los alumnos están virtualmente “conectados con “todo el mundo” al precio del aislamiento personal en la realidad, además de pasar horas en sus aparatos, practicando inconscientemente su adicción. Quien se precie de ser un docente comprometido con los estudiantes, no desea que se presente esta situación.

Algunos críticos han señalado en forma irónica que de continuar esta tendencia de tecnificar a las escuelas, deberíamos anticipar un futuro excitante en el que las computadoras de las escuelas se conecten directamente con las de los alumnos sin ninguna participación de los maestros ni de los estudiantes mismos. Esto terminaría eliminando el elemento orgánico (y, por lo tanto, complejo) que adultera la pura información con la subjetividad y que obstruye de modo tenaz su flujo espontáneo y sin límites de un disco rígido al otro, bueno, ahora puede ser de una “nube” (*dropbox*) a otra.

Los estudiantes aprenden que las relaciones humanas son transitorias y superficiales, como las mantenidas a través del correo electrónico. Que la disciplina no es necesaria, que la gramática, la escritura, el pensamiento analítico y las lecciones humanas importan poco cuando, mediante un botón, es posible anular las frustraciones causadas por el error.

La metáfora encerrada en la frase “enseñar sastrería, no tijeras” ilustra el propósito de nuestra escuela, lo que importa es que aprendan a pensar, aprender a aprender, aprendan a hacer y lo demás vendrá de manera natural. Las herramientas pueden ser cualesquiera, ahora son las del 2013, mañana serán las de 2050. Enseñar priorizando la herramienta, desvía el aprendizaje de los alumnos de lo que es esencial e importante aprender.

Para abonar a la validez sobre nuestros hallazgos, como se verá más adelante en este reporte de investigación, cabe mencionar lo que opinan autoridades del mundo tecnológico de los medios y la educación. El editor de tecnología de la revista *Forbes* (mencionado por Etcheverry, 2005) anticipó desde 1984 que, en el futuro “los pobres quedarán encadenados a las computadoras mientras los ricos se beneficiarán de los maestros”, nosotros agregamos que la educación en línea para el bachillerato ya está lista, la SEP la ha ofrecido como alternativa, a falta de escuelas, a las decenas de miles de rechazados a la UNAM y el IPN. Etcheverry (2005) continua:

muchos entusiastas del empleo de la informática en las escuelas están revisando su posición. Steven Paul Jobs, el ahora multimillonario que, cuando joven, creó la empresa de computación Apple, declaró no hace mucho: Antes pensaba que la tecnología podía ayudar a la educación. Fui un precursor al donar a las escuelas más equipamiento de computación que nadie en el planeta. Pero he llegado a la conclusión de que no se puede esperar que la tecnología resuelva el problema. Lo que está mal con la educación no puede ser solucionado con la tecnología. Ninguna cantidad de tecnología puede tener un impacto positivo. No se resolverá el problema colocando todo el conocimiento en un CD room. Podemos conectar cada escuela a la Internet; nada de esto es malo. Pero lo es si ello nos induce a pensar que estamos haciendo algo para resolver el problema de la educación.

Aunque difícilmente la escuela sobreviva sin la tecnología, es muy peligroso pensar que ella salvará a la educación”, resume Jane David, asesora de la compañía de Jobs. (Ibíd.: 133).

Por último, sin ser catastrofistas, debemos reparar en lo que, adelantando los resultados de esta investigación, hemos encontrado en nuestros alumnos. Un número considerable de ellos ha desarrollado adicción por estos medios tecnológicos, tiene trastornos de socialización, de sueño y por supuesto, de aprendizaje, por lo que podemos concluir que, en su ma-

yoría, los contactos con la tecnología están afectando negativamente la salud de nuestros alumnos y en el menor de los casos, la han tomado para su entretenimiento y se resisten a usarla en el aprendizaje serio y formal desaprovechando la oportunidad de utilizarla con herramienta de apoyo en su crecimiento intelectual. De no intervenir de forma correcta frente a estas malversaciones sobre sus usos, los profesores, quizás de manera no consciente, estaremos fomentando un país de analfabetas funcionales, que pueden oprimir botones para obtener respuestas de máquinas, pero que son incapaces de usarlas para adquirir y crear conocimientos.

IV. La violencia entre escolares

Quien controla a otros puede ser poderoso, pero quien tiene la maestría de controlarse a sí mismo, es aún más poderoso.

Lao Tzu

1. Comprensión de la violencia en nuestro contexto

La violencia ha existido desde siempre, es parte del ser humano. Sin embargo, sus expresiones hasta hace pocos años pertenecían al nivel privado de las familias. Últimamente la violencia se ha visto amplificada, pasando a ser del ámbito público y constituye parte fundamental del conflicto social.

Hablar de violencia es hacer referencia a la complejidad de la cual es síntoma. Es por esta razón que trataremos de mostrar diversas áreas de análisis. El siguiente gráfico expone los distintos niveles, abordando el meta-nivel (que se encuentra en la parte central y superior enmarcada por el contexto) que explica qué es lo que afecta.

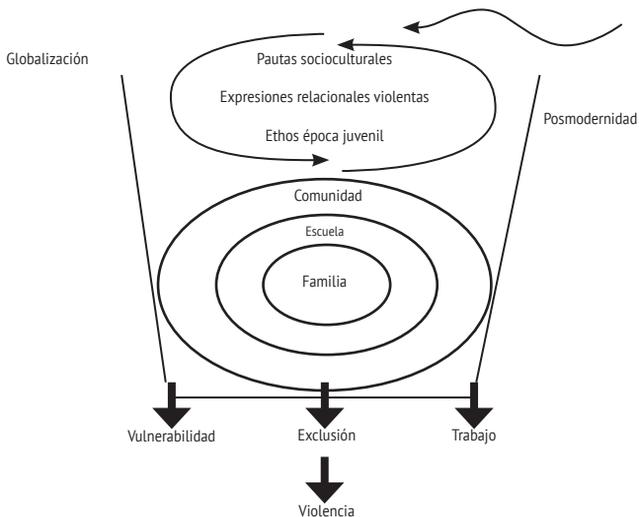


Gráfico 4.1

María Blanco postula que la conflictividad social es resultado de transformaciones sociales que se pueden describir como abruptas mutaciones insertas en la profundización del modelo neoliberal. Las contradicciones en la sociedad actual de las que hace referencia son, entre otras, el principio de igualdad y el derecho a la diferencia; la importancia de la globalización en la economía, la cultura y la comunicación que las instituciones políticas y sociales han sufrido y ante las cuales se ha tenido que elaborar nuevas reglas de la distribución del poder en las relaciones interpersonales, generando políticas competitivas y selectivas, afectando a un gran número de jóvenes al quedar *excluidos* de los beneficios sociales, lo que ha transformado las estructuras, ideas y valores. Estos cambios se manifiestan en la *vulnerabilidad, la exclusión y el trabajo*, que se encuentran dentro del ámbito de la violencia. “Desde esta perspectiva la violencia puede ser comprendida como un fenómeno emergente de la problemática social actual” (Blanco, 2006: 9). La expresión de la violencia se ve favorecida por los fenómenos de exclusión y desigualdad, características de nuestra época, y viceversa, es decir, con la violencia se expresa la desigualdad de poder en la existencia de dos personas en situación asimétrica. Existe un desequilibrio que lleva a la vivencia de vulnerabilidad e incluso de exclusión en algunos casos.

Como se muestra en el gráfico 4.1, dentro del metanivel, Blanco describe dos categorías de análisis para entender a la violencia. Estas categorías inmersas en el contexto afectan a la comunidad, a instituciones como la escuela, y en definitiva, a la familia, generan vulnerabilidad, exclusión y falta de trabajo. Veamos esas categorías de análisis:

Expresiones relacionales violentas-pautas socioculturales:

- a) Blanco define a las *Expresiones relacionales violentas* como “los diferentes modos o formas de interacción que se expresan a través de actos o conductas que por acción u omisión ocasionan un daño” (Ibíd.: 14). Dentro de dichas conductas podemos encontrar la percepción del otro sujeto como objeto de la relación, lo que implica la concepción del otro, no como un igual que pueda participar, dialogar, disentir y decidir; esta concepción permitirá mantener el tejido social.

También podemos encontrar relaciones de indiferencia que conllevan a la neutralización del sujeto, a negar su identidad, mandando el mensaje claro: “no existes”. Esta es la expresión más violenta que existe, ya que sus efectos en el ser humano son devastadores.

Carecer de afectividad en las relaciones, vivir con miedo al rechazo, por rechazos ya efectuados, y experimentar la necesidad de ser reconocido por haber vivido descalificaciones sistemáticas, son también actos de violencia relacional, y ésta puede ser ejercida de manera dulce y aparentemente no violenta, con expresiones como “si se los digo para que mejoren”, “es porque los aprecio mucho”, entre otras muchas formas, por lo que se puede caer paradójicamente en situaciones de discriminación.

Es claro que estas relaciones se pueden dar en diferentes ámbitos; en la historia se han presentado un sinnúmero de veces. Posteriormente, se describirá la manera en que estas expresiones se manifiestan dentro de la comunidad, la escuela y la familia.

b) Las *pautas socioculturales* son construcciones socio-históricas que regulan las interacciones de los sujetos. Se expresan con las particularidades de cada época en las relaciones familiares, en relaciones entre pares o en el contexto escolar y comunitario: son las que imprimen sentido a la existencia.

Algunas de estas pautas que podemos mencionar es la discriminación, la cual puede ser entendida como el trato desigual que se ofrece a grupos que tienen el mismo estatus. La discriminación atenta contra los derechos humanos y conduce a la exclusión, es ejercida, por ejemplo, por los adultos hacia estudiantes por su aspecto, por su sexualidad y por sus expresiones.

La afirmación del derecho de los niños y estudiantes a ser tratados como seres humanos puede constituir una respuesta ante situaciones de violencia. Al respecto, Galtung plantea que “existe violencia cada vez que la realización efectiva de un derecho está por debajo de su realización potencial, en su lugar en su momento y su tiempo” (Ibíd.: 20). Cuando esto sucede, la persona se siente dañada y vulnerada en sus derechos, vive una asimetría en sus relaciones interpersonales con escaso o nulo poder.

Si la discriminación genera exclusión, coloca al ser humano en una situación en donde sus derechos son vulnerados y esto conduce a que la persona se sienta atacada en su dignidad, igualdad y calidad de vida. Desde

esta perspectiva, se presenta un proceso recursivo en donde el sujeto, al ser discriminado, se siente violentado en su esencia, propiciando actitudes de violencia hacia los otros.

Michel Foucault –citado por Blanco– afirma que “la violencia, en este marco, se constituirá en uno de los dispositivos que se utilizan como medio para el disciplinamiento social y vincular” (Ibíd.: 21). De aquí podemos desprender que los actos violentos contra otros son también resultado de un aprendizaje social, además de que cuando ésta es asumida como única forma de comunicación, se va naturalizando, lo que favorece su multiplicación al interior de la estructura social. Esta situación es frecuente en grupos de jóvenes por ser sensibles y permeables a estas propuestas de relación.

La vulnerabilidad está también vinculada al desempleo, a la precariedad laboral y al deterioro del salario real. Para Minujin, citado por Blanco, la zona de vulnerabilidad está formada por sectores pobres que buscan alternativas de inclusión y por sectores medios empobrecidos que van perdiendo canales de inclusión. Este fenómeno aleja definitivamente a los pobres de posibilidades culturales y simbólicas de poder ser partícipes de la construcción de proyectos que involucren valores sociales de igualdad y de justicia. Así, la vulnerabilidad es la antesala de la exclusión social. Hillary Silver señala que la vulnerabilidad que conlleva la exclusión acarrea a la persona a correr el riesgo de perder el intercambio material y simbólico con la sociedad, perdiendo de esta manera su dignidad social y sumergiéndose en el aislamiento. “La violencia introduce así el germen de la desintegración de los vínculos, lo que genera mayores condiciones de vulnerabilidad con gran impacto a nivel institucional, en las familias y en las comunidades” (Ibíd.: 26). Tanto Argentina como México viven una crisis en el vínculo social promovida por el Estado: crisis del trabajo y crisis del sujeto.

Para los estudiantes resulta ambiguo recibir, por un lado, el mensaje de la sociedad adulta que les indica que ellos son la “promesa del futuro” y, por otro lado, recibir el mensaje al interior de sus familias, de constituir una amenaza que traiciona los valores de los padres.

Blanco y su equipo concluyen que

las condiciones de exclusión, marginalidad y vulnerabilidad no sólo afectan las condiciones socioeconómicas y políticas de la población en general, sino

también la vida emocional de los estudiantes y consolidan experiencias de desamparo y hostilidad, como respuesta a la influencia del clima social descrito. En consecuencia, estos procesos promueven la transformación de los estudiantes en las variables de ajuste del sistema excluyente y garantizan la exclusión intergeneracional de condiciones de vida injustas, y por lo tanto de la violencia relacional (Ibíd.: 85).

En este marco, el discurso de seguridad ciudadana como derecho universal en la búsqueda de justicia y protección se convierte en un discurso demagógico, ya que el incremento de robos, secuestros y asaltos con toma de rehenes, así como las medidas generadas frente al narcotráfico, llevan a los ciudadanos a vivenciar altos grados de miedo, desesperanza y un marcado sentimiento de injusticia.

El estado de violencia en la sociedad, sumado a la corrupción del sistema judicial y a la corrupción general del sistema, permean la forma en cómo los jóvenes construyen sus pautas socioculturales y modos de relacionarse, los cuales no es infrecuente que se traduzcan en expresiones violentas.

***Ethos* épocal juvenil**

El *ethos época juvenil* “hace referencia al conjunto de valores modas y pautas que construyen los jóvenes dentro de un marco histórico temporal determinado. Incluye en este sentido los mitos, la historia, los miedos, los ídolos que caracterizan y conforman los elementos constitutivos de la juventud, es decir, la identidad personal, social y cultural de los jóvenes...” (Ibíd.: 32). El *ethos* de los jóvenes en el momento actual no gira en torno a una sola jerarquía de valores como en el pasado, cuando la solidaridad era uno de esos ejes y que en la actualidad es repudiada y su vigencia se reduce a formas de subjetividad moral. Blanco afirma que este *ethos*, se encuentra actualmente disgregado. En ocasiones los estudiantes se encuentran inmersos en interacciones, en las cuales se deben ajustar a valoraciones diferentes e incluso contradictorias. Esta contradicción ha conducido a reacomodar los postulados del posmodernismo, en donde nada es del todo malo ni del todo bueno: se ha conducido a los jóvenes a la pérdida de juicios y al desarrollo del “hombre *light*”. Los jóvenes en ocasiones se caracterizan por una mutabilidad constante resultado de la variación y el movimiento desenfrenados.

Los mitos son creencias que se han solidificado a través del tiempo e inducen la acción. Los mitos de los estudiantes son creencias sobre su capacidad de transformar la realidad. Estos mitos se expresan mediante de símbolos como banderas, ceremonias, himnos, atuendos y rituales; en la actual época del posmodernismo, “la adolescencia en sí misma es un mito, un ideal del cuerpo potente, apariencia joven y aspecto saludable... los estudiantes expresan algunos valores muy marcados para seguir, defender, aumentar su combatividad y rebeldía, lo que a veces conduce a la violencia” (Ibíd.: 81).

Los medios masivos de comunicación colaboran en la reproducción de pautas socioculturales y relacionales violentas, promoviendo mensajes contradictorios. Un ejemplo de ello se presenta en situaciones donde, por un lado, venden la imagen de la mujer atractiva extremadamente delgada, y, por otro, promueven el consumo de comida chatarra, que provoca obesidad por sus altos contenidos calóricos. En el principio de la visión posmoderna, donde el mensaje es que nada es del todo bueno ni del todo malo, podemos advertir el impacto que tales mensajes contradictorios dan a la juventud.

Algunos rasgos de este estilo de vida ya identificados son: individualismo, hedonismo, globalización, reconstrucción de identidades personales y colectivas. A ello se agrega la pérdida de sentido relacionada con el olvido de la historia; se olvida que el sujeto es parte del mundo; a veces se le invita a formar parte de un mundo que ha perdido las raíces, la identidad social, en donde el pasado no importa y el futuro es incierto. En toda esta vorágine de cambios, hasta la dignidad humana se ha ido olvidando.

La Dignidad Humana puede ser escindida de las necesidades, porque es lo primero que requiere el ser humano para realizar su propia humanidad, y porque la Dignidad Humana debe jugar como un principio ordenador y de sentido, tanto de las necesidades en general como de los modos de satisfacción de las mismas (Ibíd.: 33).

Dentro de la moda, se puede mencionar el culto a la imagen superficial del cuerpo y la necesidad imperiosa del exhibicionismo; “hoy funciona lo desaliñado, el desenfado, lo nuevo debe parecer usado y lo estudiado espontáneo. El imperativo de la moda no es explicar o hacer soñar, sino cambiar, cambiar por cambiar, y la moda sólo existe por este proceso de desclasa-

miento incesante de las formas” (Ibíd.: 336). Dentro de la moda podemos mencionar las maneras en que se comunican los jóvenes, como los apodosos o el denominar al otro como “güey”, que son conductas violentas que se van naturalizando por ser la moda en ese momento.

La identidad se construye a través de la mirada de los otros, y es a partir de este interactuar cara a cara con los otros que se construye intersubjetivamente el mundo. La mirada de los otros funciona como un espejo que nos permite reflexionar para descubrir la propia identidad, que conlleva a responder a la pregunta: “¿quién soy yo?”.

En la era de la globalización, el *locus* o espacio propio se encuentra inundado por mensajes provenientes del exterior, lo que impone a los jóvenes la dificultad de poner límites para conocer lo propio de lo no propio, lo que es externo a lo que es interno, lo que pertenece al interior y lo que es del exterior. La velocidad con la que se producen los cambios parece quebrar el concepto de “sí mismo”. Esta situación conduce al sujeto a sentirse vacío, porque lo que los espacios sociales que antes eran un modo de construir la identidad, ahora se convierten “en la posibilidad de diferenciarse, y aparecen barreras y fronteras interiores que más que proporcionar protección y seguridad, lo que promueven es el aislamiento y la soledad” (Ibíd.: 36). Hablar de identidad supone hablar de continuidad, de unidad y de autoconciencia. Blanco afirma que hablar de identidad “implica poder preguntarse y buscar respuestas acerca de interrogantes como: ¿quién soy yo? desde mi pasado, mis raíces sociales y culturales, ¿quién soy yo? a los ojos de los otros y ¿quién quiero ser? como resultado de mi historia.

El juego es vital en el desarrollo el niño “requiere el más alto grado de libertad interna y externa” (Ibíd.: 70), posee varias ventajas, como ofrecer placer o deleite, transforma lo pasivo en activo permitiendo al niño sentirse capaz, lo cual le ofrece adquirir aprendizajes. Existen así juegos de niños y entre niños, entre adultos, juegos entre estudiantes o para ellos. El juego tiene varias características, entre las que se encuentra que su canalización es de destino incierto, en el sentido de que nunca se sabe de qué manera terminará; mantiene al jugador en desafío permanente, haciendo a la persona descubrir y resolver alternativas. Favorece la creatividad y el descubrimiento, activa y estructura las relaciones humanas, el juego modela escenas vividas en él para ser vividas en la propia historia, permite una evasión saludable de la realidad cotidiana y reduce la sensación de gravedad frente a errores o fracasos.

Sin embargo, los juegos que promueven los medios masivos de comunicación muchas veces están cargados de escenas de violencia, en donde la competencia y el abuso de poder se promueven como forma de obtención de placer. La discriminación y la exclusión son fomentadas como modelos violentos de relación, de manera que no se logra reducir la sensación ante los fracasos, sino que la agudiza. Al no permitirse la circulación del poder, los estudiantes aprenden a someterse o a dominar, ya que una conducta diferente implica represión además de una respuesta agresiva, instalándose de esta manera, el modelo de dominación-sumisión instaurado por pautas socioculturales. Cuando los niños juegan con juguetes bélicos, cuando la televisión muestra programas violentos, podemos decir que hay un aprendizaje de la violencia y del acto que lleva a la muerte. Prieto afirma que “Matar a un semejante, a menos que se trate de un sociópata, no resulta un gesto natural. Hay que aprender a hacerlo” (en Averburj, 2007: 17).

“Los procesos de globalización”, afirma Larraín Ibáñez, son procesos de dominación y poder en los cuales los patrones culturales prevalecientes en la sociedad más poderosa se convierten en paradigmáticos, en modelos a seguir como estrategias de homogeneización que afectan la identidad nacional, cultural y personal” (Blanco, 2006: 39).

Ahora bien, las identidades se clasifican según Castells (1998) en cuatro tipos:

- a) *Identidad de resistencia*: es adoptada por personas que se encuentran en condiciones devaluadas, que han sido estigmatizadas por los supuestos dominantes y que como respuesta construyen trincheras de resistencia para poder sobrevivir, teniendo como base principios diferentes u opuestos a las que permean a las instituciones sociales.
- b) *Identidades legitimadoras*: se conforman tanto por las identidades colectivas que introducen las instituciones dominantes de la sociedad, como por los actores sociales, que conjuntamente extienden racionalmente su dominación como medio para legitimizarla.
- c) *Identidad defensiva*: se adopta con respecto de las instituciones que promueven la ideología dominante, “que revierte los juicios de valor a la vez que refuerza los límites entre unas y otras la cual se genera a partir de la exclusión de los excluidores por parte de los excluidos” (Blanco, 2006: 40).

d) *Identidad de proyecto*: es aquella que emerge como prolongación de resistencias comunales.

¿Cuál es la identidad que la mayoría de nuestros jóvenes adopta como respuesta a la violencia del sistema? Vamos a presentar las siguientes secciones para avanzar nuestra respuesta tentativa.

2. Impactos de la globalización, el neoliberalismo y el postmodernismo en la familia, en la escuela y en la comunidad de pares

Como se vio en el gráfico 4.1, la concreción de estos tres modelos, dentro de las instituciones como la familia, la escuela o la comunidad conduce a la vulnerabilidad, a la exclusión y al tipo de trabajo o falta del mismo, lo que promueve el surgimiento de interacciones violentas. Vamos a detallar esta concreción dentro de estas instancias. Prieto comenta que “a mayor violencia social, mayor violencia en las escuelas” (en Aberbuj y otros, 2007: 15).

La familia

En el capítulo I se describió un bosquejo de la familia, su ciclo vital y sus fuentes de estrés. Un esquema muy conocido para afrontar el estrés familiar es el propuesto por Hill, McCubbin y Figley llamado Modelo ABC-X, “en el que A representa el hecho estresante; B, los recursos de la familia para afrontarlo; C, la interpretación que da la familia al hecho, y X, el resultado o estado de crisis” (Falicov, 1991: 34).

Dentro de las etapas del ciclo de vida de una familia que describe David Olson se enumeran: la pareja joven sin hijos, el nacimiento del primer hijo –Olson no incluye en esta etapa, pero es importante para nosotras–, familias con hijos en edad preescolar (0-5 años); familia con hijos en edad escolar (de 6-12 años); la familia con hijos estudiantes; familias con hijos en proceso de emancipación; familias con el nido vacío (todos los hijos se han ido); la familia en edad avanzada –para Olson esta etapa la de parejas retiradas– y actualmente la familia reconstituida. Es importante presentar los elementos que según Olson describen la dinámica familiar, ya que a través de ella podemos detectar cuáles son las dimensiones que se afectan con

el impacto de la violencia social. Olson agrupa más de cincuenta elementos que describen la dinámica familiar; los categoriza en tres dimensiones:

1. *Cohesión*, se define como “la liga emocional que los miembros de una familia tienen entre sí” (Olson en Falicov, 1991: 105). La intensidad de esa liga social varía de baja a alta. Los dos matices de la intensidad baja son la desvinculada y la separada; los dos matices de la alta son la enmarañada –en donde los miembros de la familia parecen muéganos y no hay vida privada– y la conectada, en la cual se comunican y los miembros de la familia están adecuadamente conectados. Los extremos de liga emocional enmarañada y desvinculada propiciarán los conflictos dentro de la dinámica familiar.
2. La *adaptación* familiar responde a “la capacidad de una familia de cambiar su estructura de poder, relaciones de roles y reglas de relación en respuesta al estrés situacional o evolutivo” (Olson en Falicov: 1991: 105). Olson clasifica la adaptabilidad en rígida, que refleja una adaptabilidad muy baja; estructurada, que es baja moderada; flexible, que es moderadamente alta, y la caótica que es muy alta. Los extremos van a favorecer relaciones conflictivas dentro de la dinámica familiar. El esquema 4.1 muestra este modelo.
3. La *comunicación* en el Modelo Circumplejo se considera una dimensión facilitadora de las otras dimensiones, por lo que es a través de ella que las dimensiones de cohesión y adaptabilidad se podrán mover para ser más funcionales. Esta es la razón por la cual no se la incluye en el esquema 4.2. Las habilidades positivas de la comunicación son la escucha reflexiva, la empatía y los comentarios de apoyo que capacitan a la familia para compartir sus necesidades y preferencias en relación a su cohesión y adaptabilidad.

Las habilidades negativas que reducen al mínimo la capacidad de la familia para compartir sus sentimientos en esas dimensiones son las críticas: se manifiestan en mensajes contradictorios, en donde los sujetos están atrapados, ya que independientemente de lo que hagan, siempre quedan mal. A continuación se presenta el esquema de este modelo.

Primera sección: El contexto

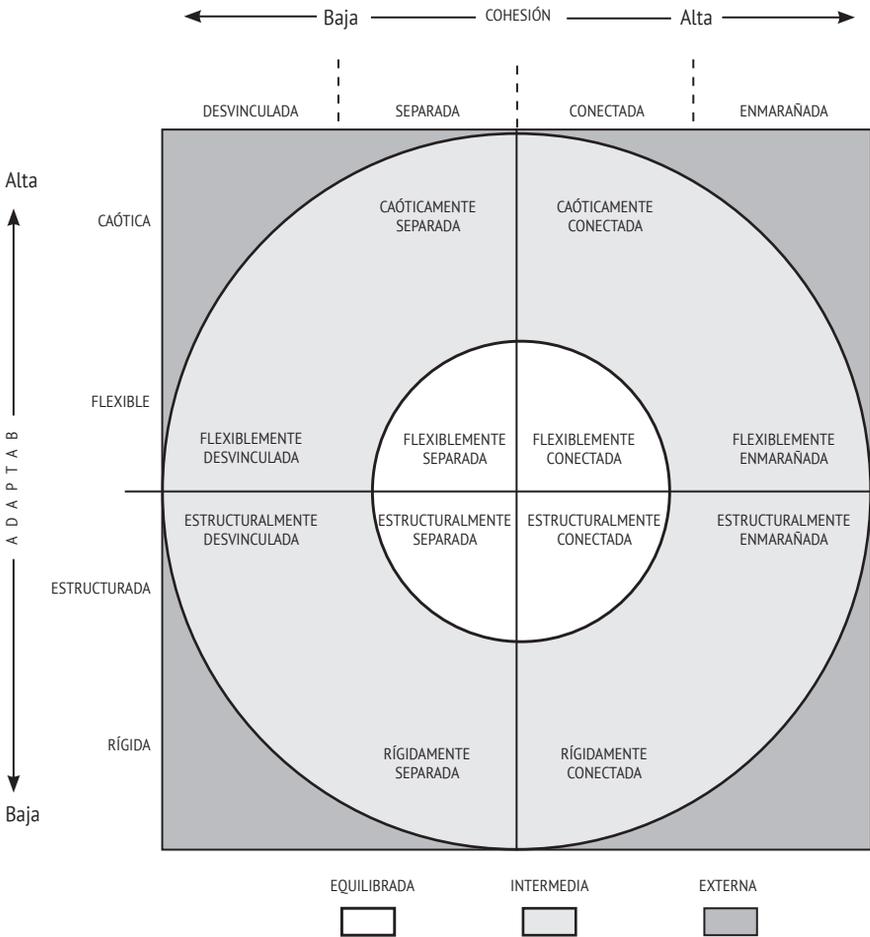


Gráfico 4.2

Del gráfico anterior se desprenden tres tipos de grupos familiares: los equilibrados, intermedios y extremos. Olson formula la hipótesis de que “las familias con cohesión y adaptabilidad equilibrada por lo general funcionan de manera más adecuada a lo largo de su ciclo vital, que aquellas que ocupan los extremos de estas dimensiones” (Olson en Falicov: 1991: 108). Nosotras consideramos que las familias podrán funcionar en situaciones de estrés externo, ya que en el modelo ABC-X estas familias poseen los recursos familiares para afrontar el estrés porque su cohesión varía de

lo saludablemente conectado a lo sanamente separado, lo que facilitará la comunicación de los sentimientos en relación con su entorno escolar y de pares, así como con el familiar. Esas familias también cuentan con un nivel de adaptabilidad entre flexible y estructurado que facilita la modificación de interacciones como resultado de la reflexión y la toma de conciencia. Dichas familias podrán, con mucha seguridad, pertenecer a la Identidad de Proyecto, descrita anteriormente, neutralizando así los efectos de la vulnerabilidad, la exclusión y el trabajo. Sin embargo, por nuestra experiencia clínica con las familias de estudiantes durante estos tres años, podemos afirmar que sólo un escaso porcentaje de familias se ubican dentro de la región equilibrada.

La mayoría de las familias con las que se trabajó estaban dentro de la franja intermedia, la cual incluye seis grupos de familias, a saber:

- a) Las caóticamente separadas, y las caóticamente conectadas, lo que describe que aunque existe un nivel de ligación emocional de moderadamente bajo a moderadamente alto, poseen pautas de comunicación que los vinculan y dado que su nivel de adaptabilidad es caótico –o sea alto–, dificultará la continuidad de las reglas, pues responderán a cualquier indicio de estrés, aunque éste sea momentáneo y no producto de las variables descritas anteriormente. Probablemente estas familias conformarán una Identidad Defensiva al exterior, ya que ante conductas de violencia que puedan recibir del medio social, se vuelvan contestatarios, excluyendo a los excluidores de ellos (Castell, 1998).
- b) Las rígidamente separadas y las rígidamente conectadas, donde existe una ligación emocional más o menos funcional, lo que habla de la existencia de pautas de comunicación. Dado que su adaptabilidad es muy baja, suponemos que la comunicación no es lo suficientemente convincente y quizás, incluso, no es adecuada como para romper con la rigidez de adaptabilidad que lucha por mantener las pautas transaccionales, reglas y roles de manera inamovible, pese a lo que la situación de estrés esté solicitando. Seguramente la emergencia de síntomas de parte de alguno de los hijos va a estar presente, con lo que se puede presentar la posibilidad de auto-violencia o violencia al interior de la familia. Muy probablemente ante la violencia externa estas familias construyan una Identidad Legi-

timadora (Castell, 1998) como una manera rígida de justificar y afianzar sus propias conductas.

- c) Las estructuralmente desvinculadas, tienen una moderadamente baja capacidad de adaptarse a la excesiva distancia afectiva con poca comunicación. Es muy probable que ante la violencia recibida del exterior constituyan identidades que oscilen entre legitimadoras o defensivas.
- d) Las estructuralmente enmarañadas, en las que la fusión entre los vínculos es característica, con una excesiva comunicación, ya que lo que sucede a un integrante es conocido de inmediato por el resto de la familia de manera casi instantánea. Dado que mantienen una moderadamente baja adaptabilidad por ser estructurada, es razonable suponer que este tipo de familias conforme una Identidad también legitimadora, ya que son incapaces de percatarse de que la prohibición de mantener una vida privada –que conlleva a la no individuación y la no independencia– es un acto de violencia, pues conduce a los individuos a la dependencia y a la sumisión: mensajes generados en pautas socioculturales.

Nuestra experiencia indica que aparentemente no son muchas las familias que se encuentran en la franja extrema. Sin embargo, cabe la pregunta, ¿qué tipo de familias son aquellas que no asisten a espacios de reflexión para padres que promuevan el puente de comprensión entre las dos generaciones? La respuesta podría ser que algunas podrán ser familias equilibradas y otras muy probablemente se encuentren en la franja extrema que describiremos a continuación:

- e) Las familias rígidamente desvinculadas son aquellas que ante la casi nula vinculación emocional y muy baja capacidad de adaptación al estrés, probablemente frente situaciones alarmantes que requieran del apoyo entre los miembros de la familia, casi pueden no percatarse de estas necesidades y, por lo tanto, no podrán acercarse para ofrecer lo que el o los otros requieren, con muy buenas justificaciones. Lo anterior probablemente lleve a expulsar al necesitado, lo cual constituye un mecanismo de violencia. El poco atendido podrá rígidamente aceptar esa violencia desarrollando algún síntoma dentro de la familia. Como consecuencia, cuando

viva situaciones de violencia emergidas de la sociedad, será muy probable que genere una identidad legitimadora, ya que proyectará en la sociedad sus propias dificultades de cambio.

- f) Las familias rígidamente enmarañadas son las que tienen lazos emocionales fusionados con muy baja adaptabilidad a situaciones de estrés interno cuando emerjan situaciones que requieran de cambio de pautas transaccionales. Por ejemplo, cuando los hijos están en la adolescencia y requieran salir más al exterior, éstos seguramente se someterán a las reglas rígidas de fusión. Cuando resientan la violencia del exterior, estas familias seguramente podrán conformar una Identidad de Resistencia. Sin embargo, si el joven no se somete a la rigidez de su sistema familiar, podrá desarrollar conductas extremas de auto-violencia y de violencia al interior y al exterior de la familia, lo que generará mayor rigidez.
- g) Las caóticamente desvinculadas son familias que por su extremo grado de desvinculación emocional y muy alto nivel de adaptabilidad a esa desvinculación, en situaciones de estrés, que requiera del apoyo emocional, mantendrán una distancia mayor con justificaciones racionales. En dichas situaciones de estrés el integrante en crisis se verá totalmente abandonado. Es altamente probable que ante situaciones de estrés proveniente del exterior conformen una identidad legitimadora, expulsando al que requiere apoyo.
- h) Por último, se encuentran las familias caóticamente enmarañadas. Son familias con alto grado de fusión emocional y con una muy alta capacidad de adaptación ante situaciones de estrés. Ante eventos internos muy estresantes reaccionarán con mucha más fusión, por lo que cuando estén en una etapa del ciclo vital como la adolescencia –en la que se requiere de abrir las fronteras al exterior–, seguramente generarán reacciones de altas dosis de violencia para intentar llevar a la familia al cambio, y si no lo logran, podrán intentar eventos extremos, como suicidios. Es muy probable que estas familias generen identidades de resistencia ante situaciones de violencia proveniente del exterior, ya que la globalización promueve desvinculación.

Resulta claro que sólo los estudiantes que pertenezcan a familias con Identidad de Proyecto contarán con recursos para hacer frente a las innu-

merables acciones violentas del sistema social. Ellos cuentan con los recursos afectivos, de comunicación y de apoyo por parte de los padres. El resto de los estudiantes queda en situación de desventaja, algunos –franja intermedia– en menor medida. Los estudiantes restantes –en familias ubicadas en los extremos– serán los más violentados, por lo que muchos de ellos podrán responder desde la misma violencia, recibida ésta tanto de la familia como del sistema. Los estudiantes de estas familias viven abandono, soledad, marginación o, en su defecto, reciben exacerbadas críticas, descalificación constante, sin contar con apoyo para el despliegue de proyectos en su futuro. Al respecto, Blanco afirma que “cuando los estudiantes manifiestan un claro déficit afectivo-relacional y se encuentran inmersos en entornos sociales desfavorables, es frecuente que aparezcan respuestas agresivas y violentas ante situaciones de la vida cotidiana” (2006: 97).

La escuela

Desde la mirada sistémica, la violencia económica, política y social que actualmente se vive en el mundo y en particular en México, afecta a cada una de las instituciones que la conforman, llámense familias, escuelas o instituciones laborales, entre otras. Consideramos que la violencia entre escolares debe ser analizada dentro del contexto macro, el cual se ha venido describiendo en cada uno de los capítulos del marco teórico (2009- 2011) y dentro de este mismo capítulo.

Las investigaciones realizadas por Blanco en las escuelas, detectaron que los estudiantes atribuían la aparición de relaciones violentas a los siguientes factores, enumerados en el siguiente orden:

- a) Problemas familiares.
- b) Nuevas configuraciones familiares, separaciones, desarraigo, soledad y abandono.
- c) Problemática socioeconómica y laboral.
- d) Situación socio-política e influencia de los medios de comunicación.

Los estudiantes, dice Blanco, cuestionan el propósito último de la elección de un gobierno, ya que esto no brinda poder de decisión, ni real participación ciudadana. Esto ocurre actualmente en México y Argentina. Así, “la incertidumbre a la que los jóvenes se encuentran sometidos desde

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

el poder político los sumerge en un proceso de exclusión y autoexclusión, constituyendo otro elemento productor de violencia” (Ibíd.: 65).

“La situación de inestabilidad y desaparición de fuentes de trabajo, la inaccesibilidad a los recursos y la escasez de medios para proseguir en el sistema educativo, son características constantes y comunes en las escuelas urbana, urbano-marginal y rural” (Ibíd.: 88). En el caso de las escuelas particulares, que están lejos de la pobreza, los estudiantes empiezan a sufrir exclusión de sus compañeros si no poseen el poder adquisitivo y laboral de la mayoría. Saben que hoy puede derrumbarse la seguridad de permanencia de clase social alta. A su vez, los jóvenes se debaten entre el mandato de sus familias de convertirse en líderes o asumir que el destino económico del país es cada día más incierto y desesperanzador: su posibilidad de tomar decisiones se diluye progresivamente.

Existe una marcada diferencia entre el tipo de relación que las familias mantienen con las escuelas cuando éstas son públicas o privadas, con las siguientes modalidades: descalificación, rechazo mutuo, indiferencia, débil vinculación en las escuelas públicas y mayor aceptación y participación en las privadas.

Podemos conceptualizar la escuela como una comunidad “el contexto comunitario es el escenario donde se expresa la complejidad de las relaciones Estado-Sociedad-Sujetos e influye de manera determinante en los modelos de reproducción social, los que pueden favorecer o desalentar las interacciones violentas entre los estudiantes” (Ibíd.: 92).

Es deseable que la escuela responda a mecanismos inclusivos, ya que de lo contrario continuaría con la reproducción de la exclusión y la vulnerabilidad, creando el medio propicio para el surgimiento de interrelaciones violentas. Esto impediría que la escuela promueva el aprendizaje de la participación ciudadana que esté al servicio de los derechos humanos en el ejercicio de sus responsabilidades sociales y políticas.

Este análisis contextual, posibilitará la extrapolación a nuestro país, de resultados obtenidos en diversas investigaciones realizadas en Estados Unidos, Noruega, Suecia e Inglaterra, entre otros.

Los índices de violencia en las escuelas y sus significados

José Sanmartín define la violencia como toda acción u omisión intencionada que, en la escuela o en sus alrededores, o en actividades extraesco-

lares, puede dañar a terceros. Sin embargo, no estamos de acuerdo con la opinión del maestro Sanmartín en relación a la intencionalidad para que el acto sea categorizado como violento. Esta conceptualización aparta la responsabilidad de la persona que ejerza un acto con el testimonio de no haber sido intencionado. Sanmartín señala que cuando esa violencia es reiterada, cuando que el agresor es más fuerte que la víctima, se da entre compañeros y además es intimidatoria, entonces, es considerada como acoso.

Olweus realizó investigaciones con 568 mil estudiantes en escuelas de educación primaria y secundaria de Noruega, resultó que uno de cada siete estudiantes estaba implicado en problemas de agresión “de vez en cuando o con mayor frecuencia” (2006: 30). El problema de acoso e intimidación es un problema de importancia central en las escuelas de Noruega, pero, los datos de otros países revelan que el problema no es exclusivo de los noruegos. Este conflicto “es similar e incluso superior en el caso de Suecia, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Países Bajos, Japón, Irlanda, España y Australia (...) algunos signos indirectos indican que el acoso en las escuelas adquiere formas más graves y tiene mayor relevancia hoy que hace 10 o 15 años”(Ibíd.: 31, 34). Revisemos algunos casos en particular, lo que corrobora la declaración de Olweus.

1. En 2005 el Centro Reina Sofía para estudios de la violencia, Serrano (2006) realizó un estudio sobre el tema en España. El estudio tomó una muestra de 800 encuestados que fueron interrogados a través de un cuestionario de 33 preguntas que involucraban a testigos, agresores y víctimas: 75 % (600) de los estudiantes reportaron haber sido testigos de situaciones de violencia en la escuela; 14.5 % (116) se declara víctima, de las cuales 17.2 % (20) sufrían acoso y 7.6 % (61) se identificaba como agresor. Lo anterior significa que 1 de cada 3 ha estado en el rol de víctima, acosador o agresor y uno de cada dos alumnos ha sido testigo de esa violencia, donde el maltrato emocional es el de mayor prevalencia. Sanmartín afirma que el acoso entre escolares “presenta tasas de prevalencia superior al maltrato de la mujer a manos de su pareja o ex pareja” (Sanmartín en Serrano, 2006:30).
2. En Francia, un estudio realizado en 2003 (Debarbieux) con una muestra de 6 mil 615 estudiantes de 37 provincias, reportó que 49%

de estudiantes se había visto involucrado en peleas, lo que implica que prácticamente uno de cada dos estudiantes era víctima de violencia. De estos estudiantes 19% eran mujeres y 30% varones, lo que describe que las mujeres son más victimizadas que los hombres (Serrano, 2006).

3. En Italia, Manesinni y Rosso realizaron una investigación en 2001 con una muestra de mil 047 estudiantes de secundaria. Entre los resultados obtenidos se reportó que 3.9% de los chicos y 1.4% de las chicas sufrían maltrato físico, esto es, 5.3 % del alumnado. Se describió que un factor de riesgo era tener alguna discapacidad, en cuyo caso el porcentaje de maltrato físico se incrementaba hasta 25% (Ibíd.).
4. En el Reino Unido, el último estudio realizado por Smith y Shu en 2000 con dos mil 308 estudiantes de entre 10 y 14 años, reportó que 21% (485) era víctima de violencia física; 12.2% (282) eran estudiantes acosados entre dos o tres veces al mes. El porcentaje de agresores fue 2.9 % (67). La suma de agresores y víctimas de violencia resulta en que 23.9 % (500), lo que significa que por cada cuatro estudiantes uno estuvo implicado en situaciones de acoso escolar (Ibíd.).
5. En Bélgica la última investigación conocida fue realizada en el año 2003 por Lecocq, la cual presentó una muestra de dos mil 921 estudiantes de secundaria. La investigación encontró que “65.8% del alumnado era víctima de burlas, 34% de rumores, 29% de violencia física, 6.4% de tocamientos (abuso sexual) y 3.5% había sido víctima de amenazas con armas. Los autores de estas agresiones, según este estudio, eran principalmente compañeros del mismo curso” (Ibíd.: 45).

La violencia entre estudiantes se presenta por medio de conductas de acoso e intimidación. Olweus afirma que “La situación de quien ejerce acoso e intimidación y la de su víctima quedan definidas en los siguientes términos: un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (2006: 25).

Las conductas negativas pueden ser de acoso en el ámbito psicológico por medio de la palabra usando, por ejemplo, amenazas o burlas e incluso de engañar a un compañero o ponerle un apodo, lo cual causa daño a la víctima, ya que existe la intención de lastimarla, constituyéndose así en

violencia psicológica; de la misma forma, las muecas, los gestos, es comunicación no verbal que comunica (Watzlawick, 1987) situaciones negativas y también se considera dentro del ámbito de la violencia psicológica. Otras conductas negativas se encuentran en las agresiones físicas como golpear, empujar, dar una patada, impedir el paso a una persona, entre otras. Son actos de violencia física.

Y aquí la pregunta sería si, según su discurso el agresor, no llevaba la intención de lastimar, ¿seguiría siendo considerada como conducta violenta?, la respuesta es sí, en caso de que haya sido repetido en varias ocasiones. Es por ello que la definición de Olweus incluye la *repetición* de tales conductas, ya que la primera vez podría haber sido un accidente, pero su repetición anula la posibilidad de accidente, por lo que es la ejecución del acto negativo en el tiempo lo que define a una conducta como violenta.

Las agresiones pueden ser ejecutadas por un alumno o por un grupo de ellos. Olweus también aclara que cuando se trata de dos estudiantes con fuerzas igualitarias que riñen o se pelean, estas acciones no son consideradas como *bullying*. Para que las conductas sean consideradas como *bullying*, tendrá que existir “*un desequilibrio de fuerzas* (una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad en defenderse, y en cierta medida se encuentra inerte ante el alumno o los estudiantes que lo acosan” (Ibíd.: 26).

Igualmente, Olweus hace la diferencia entre un acoso directo o abierto, que puede ser psicológico o físico, y el “acoso indirecto en forma de aislamiento social y de exclusión deliberada de un grupo”, estas conductas son desconfirmaciones al *self* del alumno (Watzlawick, 1987), ya que el mensaje es “tú no existes” y ésta es una de las violencias que más hieren al ser humano.

Las agresiones pueden presentarse en el aula, en los espacios abiertos de la escuela, en los baños y en el camino a los transportes públicos, incluyendo los propios transportes, además de que pueden ahora manifestarse en los espacios virtuales. Matthews (2012) refiere en Australia varios casos donde los estudiantes fueron expuestos a acoso a través de Internet, la mayoría del acoso por parte de los compañeros de clase; ante este acoso algunos de estos muchachos llegaron incluso al suicidio. Sin embargo, Olweus opina que el acoso se presenta mucho más en la escuela (1996), e incluso Serrano afirma que un poco más de la mitad de los casos se dan dentro del aula, de la clase y el resto en los espacios comunitarios.

En Suecia se descubrió que las agresiones no sólo eran dirigidas a los compañeros, sino también se realizaban hacia los profesores. Sanmartín hace referencia a que la violencia escolar puede tener tres modalidades, de alumno a alumno, de alumno a profesor y de profesor a alumno, incluso, que cuando el daño a terceros es a objetos, como mobiliario, entre otros, esto se podría considerar como vandalismo.

Cuando las agresiones son realizadas por varias personas es muy probable que otras personas se sumen, generando lo que se denomina “contagio social”, ya que se debilita el autocontrol de quienes presencian las agresiones, conduciendo –como dice Olweus– a una disminución de la responsabilidad individual. Esta dilución ocasionará que la culpabilidad se distribuya, quedando en el individuo una mínima parte de ella. De esta forma se impide la toma de conciencia acerca de las consecuencias de actos violentos.

Características personales de agresores y víctimas

Olweus (1996) descubrió en su investigación características de las víctimas y de los agresores, así como la relación entre género. Puntualizó las diferencias entre víctimas pasivas, las cuales son incapaces de defenderse o agredir, y las víctimas provocadoras, que tienen conductas que las ponen en alto riesgo de ser agredidas, aunque esto no justifica de ninguna manera el acoso y la violencia a la que son sometidos. De la misma manera, el autor diferencia a los agresores abiertos o provocadores y a los pasivos, los primeros son los que disfrutan la belicosidad sin sentirse mal o culpables y los que sienten ansiedad ante la belicosidad, que podrían ser los estudiantes que con tal de ser aceptados participan en actos de pandillerismo. El siguiente cuadro describe ambas relaciones. Cabe aclarar que las características que no incluyen nota al pie de página son las propuestas por Olweus y las que complementan la propuesta de este autor incluyen nota al pie de página al final de los dos cuadros.

El esquema 4.1 presenta las características de cada uno de los agresores antes descrito y las de las de los dos estilos de víctimas.

El esquema 4.2 presenta las diferencias por género comentadas por Olweus y otros autores.

Primera sección: El contexto

Víctima pasiva o sumisa	Víctima provocadora	Agresores	Agresores pasivos
La vulnerabilidad es una conducta individual muy estable.	Combinación de ansiedad y de reacción agresiva.	La agresividad es una conducta individual estable.	Siguen más y no inician.
Son más ansiosos e inseguros que el resto de los compañeros.	Pueden presentar problemas de concentración.	Belicosidad con sus compañeros y con los adultos, sean profesores o sus padres.	Inseguros y ansiosos.
Cuando los atacan reaccionan con llanto.	Con conducta hiperactiva que causa irritación y tensión.	Son impulsivos y disfrutan de producir daño.	
Tienen una baja autoestima que puede ir desde el área física hasta la intelectual.	Con autoestima más pobre.	Necesidad de someter a los otros, de dominarlos.	
Generalmente son solitarios y se aíslan de los demás.	Propensos a la depresión.	Poca o nula empatía.	
No muestran conductas agresivas hacia los demás.		Tienen una opinión positiva de sí mismos hacia el exterior, escondiendo su inseguridad y su baja autoestima. Poseen un nivel bajo de ansiedad.	
Son los más jóvenes.		Se ven más fuertes: tienen mayor estatura y complexión.	
Los que se ven más débiles: son por lo general pasados de peso, bajos de estatura o con una diferencia al resto de la norma.		En cuanto al rendimiento escolar tienen un éxito muy inferior, Farrington no corrobora estos resultados.	
Contacto estrecho con los padres, sobre todo con la madre a diferencia del resto de los chicos.		Suelen ser desafiantes y agresivos con los adultos, incluidos padres y profesores.	
Generalmente no tienen un buen amigo y se relacionan mejor con los adultos.		No tienen problemas especiales de autoestima.	
Suelen provocar sentimientos de irritabilidad en los otros.		Son populares y respetados por miedo.	
Depresivos y mayor tendencia a la ideación suicida. Depresivas.		Les gustan las actividades de riesgo y las películas y videojuegos violentos.	
Reducción del rendimiento escolar.		Manifiestan una fuerte distorsión cognitiva que los lleva a responsabilizar a la víctima.	
Alteración del sueño.		Son mayores en edad.	

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

		Suelen ser manipuladores, mentirosos y engatusadores, puntuando alto en los indicadores de psicopatía infantil.	
		Algunos autores hacen referencia a factores biológicos como altos niveles de testosterona y bajos de adrenalina, así como un ritmo cardíaco bajo.	

Esquema 4.1

Mujeres	Hombres
Las mujeres están más expuestas a la agresión pasiva, sutil e indirecta.	Son más los autores de las agresiones contra las mujeres.
El estilo de agresión de las chicas es más de tipo indirecto y sutil como la difamación, las habladerías, chismes e incluso la manipulación de la amistad.	Sufren tanto agresiones indirectas, pero mayormente las abiertas y directas.
	Son más agredidos por los hombres.
	La agresión física es más común en los chicos.

Esquema 4.2

Con los esquemas anteriores, sobre todo el esquema 4.1, podemos afirmar que el acoso escolar menoscaba la personalidad de las víctimas, afectando incluso sus relaciones sociales a lo largo de su vida, como afirma Serrano. Blaya (en Serrano, 2006) considera que cuanto mayor sea el apoyo social, mayor será la recuperación de la víctima y se disminuirá mucho la posibilidad de que sufra consecuencias traumáticas.

Con lo anterior, podemos describir a los agresores con conductas antisociales, quienes, como afirma Olweus, al ser adultos cuadruplican su probabilidad de convertirse en delincuentes. Si bien es cierto, como se muestra en el esquema 4.1, que los agresores usan como método de acoso las desviaciones a la norma de los compañeros, no es esa desviación la causante de la agresión, pues afirmar esto significaría ser del grupo de los agresores que violentan las diferencias.

Olweus nos habla del porqué muchos chicos que no manifiestan conductas agresivas pueden repentinamente, unirse a los acosadores agresivos. En ellos actúan ciertos mecanismos sociopáticos: “contagio social, control

e inhibición deficientes ante tendencias agresivas, responsabilidad difusa y cambios cognitivos graduales en la percepción del acoso y de la víctima” (Serrano, 2006: 88).

En investigaciones realizadas sobre el acoso escolar, David Farrington (en Serrano, 2006) habla de dos tipos de factores: por una parte factores de riesgo, que predicen una alta probabilidad de que ocurra la situación de acoso escolar, descritos en el cuadro anterior; por otra parte, menciona los factores de protección más importantes: son éstos los que contrarrestan los factores de riesgo, o bien disminuyen la probabilidad de que aparezcan conductas de acoso escolar. Dentro de los factores de riesgo que Farrington describe a nivel individual están la hiperactividad, la impulsividad, el déficit de atención y la baja empatía afectiva; quedan otros factores como CI bajo y fracaso escolar para investigaciones futuras, ya que hasta ahora son muy controvertidos.

La depresión y la baja autoestima pueden guardar relación con los casos de chicas agresoras, pero no con los chicos. De igual manera, no queda claro si los acosadores son populares o marginados. Concluye el autor con la afirmación de que es necesario continuar con la investigación para conocer si estas diferencias se deben a los distintos tipos de acoso o al tipo de rol ejercido dentro del acoso, ya sea agresor activo o pasivo. Sin embargo, la pregunta para nosotras es: ¿en qué medida influyen el contexto familiar y el contexto social y cultural? Queda esta pregunta para investigaciones futuras.

Veamos a continuación el siguiente gráfico que Olweus propone para los roles de los estudiantes ante la situación de acoso escolar (Serrano, 2006: 89).

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

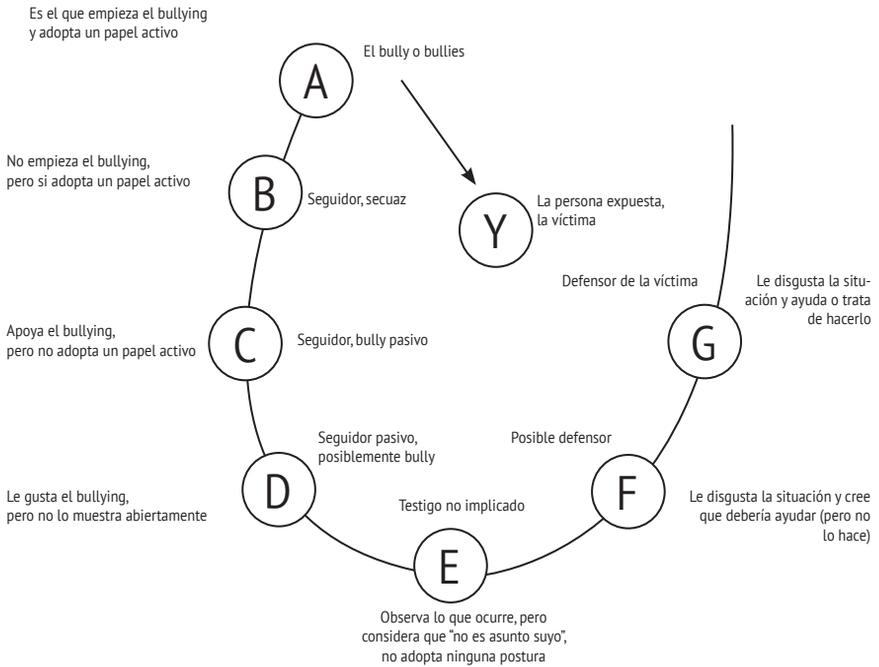


Gráfico 4.3

Profesores y padres ante la violencia

De los resultados obtenidos por Olweus tanto sobre los agresores como sobre las víctimas, se concluye que de 85% de los estudiantes que padecían acoso en educación secundaria, 60 % de los que fueron agredidos, reportaron que “los profesores habían intentado –ponerle fin– solamente –alguna vez– o casi nunca” (1996: 37). Lo anterior significa que 8 de cada diez alumnas fueron agredidas; sólo 6 de cada diez reportan que los profesores pocas veces hicieron algo para frenar las cosas y 2 de cada diez nunca recibieron apoyo de los profesores. Se puede concluir que en Noruega los profesores realmente hacen muy poco para detener la intimidación. Serrano concuerda en que es frecuente que los profesores desconozcan los hechos. Quienes reciben denuncias regularmente no saben qué hacer con ello y ante el desconocimiento, minimizan el problema con respuestas como “esto es normal”, o “esto ha ocurrido siempre, ya se les pasará” (2006: 43). Son pocos

los profesores que se percatan y cuando se enteran actúan de acuerdo con lo que el conflicto amerita.

En cuanto a la respuesta de los padres de familia, Olweus encontró que sólo 35 % de las víctimas había hablado con sus padres y muy pocos agresores comentaban sus acciones con sus padres. Es importante que los padres estén atentos a los indicadores que reflejan la posibilidad de que el hijo pueda sufrir de acoso escolar. Serrano (2006) ofrece algunos indicadores.

1. La escuela: hablan poco de su escuela (compañeros, vida escolar, actividades). En ocasiones su rendimiento escolar disminuye, algunas veces presentan síntomas psicósomáticos como dolores de cabeza, de estómago y vómitos, entre otros, un día antes de ir a la escuela o la noche anterior, como resultado de las altas dosis de estrés. Evitan ir a la escuela, salen de casa con el tiempo muy justo para llegar a clase en poco tiempo, lo que les evita interactuar fuera de clase. Intentan no encontrarse en la calle con compañeros.
2. Indicadores psicológicos: tienen cambios de humor, mucho más de lo normal en la adolescencia, se muestran tristes e incluso deprimidos, tienden a aislarse de la realidad.
3. Indicadores interpersonales: no salen con sus amigos y suelen pasar muchas horas en soledad; abandonan repentinamente alguna actividad que realizaban con amigos. Tienen pocas o nulas relaciones con los compañeros.
4. Indicadores verbales: pueden quejarse de ser objeto de insultos o burlas en la escuela, comentar que pierden útiles escolares o dinero.
5. Indicadores físicos: llegar a la casa con la ropa rasgada, presentar moretones o heridas.

Entre los indicadores que Serrano ofrece a los padres para saber si su hijo se comporta de manera violenta en la escuela se encuentran:

1. Indicadores psicológicos: como la ausencia de empatía, no ponerse en el lugar de otras personas cuando se le pide reflexionar sobre su conducta; ser egocéntrico sin aceptar que es responsable de sus actos ni pedir disculpas.
2. Indicadores interpersonales: mostrarse rebelde y no cumplir con las normas y reglas de la familia y de la sociedad; querer siempre tener

la última palabra; ser prepotente con hermanos y en el círculo más cercano; ser dominante en la relación con sus amigos y disfrutar de mofarse y burlarse de sus amigos humillándolos cada vez que hay oportunidad.

3. Indicadores escolares: hablar de forma despectiva de algún compañero de clase; haber recibido reportes o llamadas de atención de peleas con compañeros; haberse enterado por la escuela de la dificultad de relacionarse con sus compañeros.
4. En clase: empieza a faltar a clase en forma continua; sale sólo de la clase la mayor parte de las veces, se muestra nervioso al intervenir en clase, sus compañeros se burlan de él cuando participa o el profesor lo pasa al pizarrón; se aísla del grupo y prefiere trabajar solo, casi siempre llega con el tiempo justo y de esta manera evita encontrarse con sus compañeros antes; es el primero o el último en salir de la clase, se relaciona muy poco o casi nada con sus compañeros y entra en varias ocasiones con golpes o moretones.
5. Fuera de clase: Se muestra inquieto o nervioso presenta cambios de estado de ánimo (tristeza y aislamiento), se muestra deprimido, es solitario o siempre está con la misma persona, durante un mes ha tenido más de dos problemas con la misma persona, evita encontrarse con determinados compañeros.

Es también importante para los profesores detectar a los estudiantes que son agresores. A continuación Serrano (2006) proporciona algunos indicadores:

1. En clase: disfruta burlándose de sus compañeros cuando participan en la clase, infringe muy frecuentemente las normas de la clase, se muestra rebelde ante las llamadas de atención, desvía la atención de la clase hacia él o ella, evade sus responsabilidades.
2. Fuera de clase: se muestra rebelde y transgrede las normas escolares y sociales, se muestra prepotente y poco reflexivo, se comporta agresivamente por norma, disfruta mofándose y humillando a su grupo de iguales, falta al respeto al interactuar con los demás para obtener algo o solucionar un problema. Impone su punto de vista y siempre quiere tener la razón, se muestra dominante en las relaciones con sus iguales, se jacta de sus acciones violentas, busca la complicidad

de los demás y quiere que aplaudan sus acciones, se muestra irreflexivo sobre su conducta y no se pone en el lugar de otras personas, nunca o pocas veces acepta la responsabilidad de su conducta o pide disculpas.

Es claro que reconocer estos indicadores requiere de atención pero también de la auto observación que permita reconocer a los profesores y a los padres si ellos en su modelaje de conductas han creado estas pautas de interacción.

Contexto social, institucional y familiar que favorecen la violencia

En relación con lo social:

Es indispensable insistir en la influencia de los medios masivos de comunicación que resaltan la violencia social: robos, secuestros o matanzas en programas televisivos que muestran altas dosis de relaciones violentas, que influirán en los jóvenes, confiriendo normalidad a las acciones de acoso y violencia. A ello se agregan condiciones de pobreza media y extrema que también constituyen factores que generan agresividad (Olweus).

En relación con lo institucional: la escuela

La competencia que prevalece en muchas instituciones educativas es uno de los factores que impide que los estudiantes desarrollen conductas de solidaridad y empatía con sus compañeros, ya que al estar más preocupados por obtener mejores notas, no colaborarán con sus iguales. De esta forma, se va desarrollando una cultura que fomenta y premia la simetría en lugar de la complementariedad, en la cual los estudiantes con habilidades en un rubro ayudan a los que tienen dificultades y, a la vez, los destacados se dejan enseñar por los no destacados en aquellas habilidades no desarrolladas con amplitud. Sin embargo, Olweus afirma que la competencia no constituye un factor que fomente la violencia. El autor afirma “Nada había en los resultados que sugiriera que el comportamiento de los chicos agresivos fuera consecuencia de malas notas o de fracasos en la escuela” (Ibíd., 48). Al respecto, consideramos que la simetría que genera la competencia puede ser un factor que obstaculice la solidaridad y empatía que se requiere

para no acosar a los compañeros y para dar seguridad y firmeza a aquellos que se viven con déficit en la competencia fomentada por la escuela.

Entre los factores de posible riesgo (Blaya en Serrano, 2006) propone:

1. El tamaño y la estructura del centro educativo: a mayor dimensión del centro será mucho más difícil para las autoridades el percatarse de situaciones de acoso escolar. De igual manera, los vínculos entre estudiantes y adultos son más débiles, y "...esto perjudica el desarrollo del sentimiento de pertenencia, que es muy importante para facilitar un clima social de poca violencia".
2. El sistema disciplinario: la disciplina punitiva, las reglas y expectativas poco claras y la falta de consistencia en la aplicación de las normas disciplinarias son factores importantes en el incremento de comportamientos agresivos, del ausentismo y del vandalismo en la escuela (Mayer 1995; Olweus 1992; Funk 2001).
3. La influencia de la dirección: esto incluye al equipo directivo. Será necesario que este equipo cuente con habilidades para resolver sus diferencias, ya que los problemas en este nivel contribuyen significativamente a que surjan desórdenes y situaciones de violencia en las escuelas (Paín 1993, en Serrano 2009). La supervisión de patios, pasillos y baños es indispensable por parte del equipo directivo.
4. La no prohibición de la violencia en el aula es determinante, ya que la clase puede ser el lugar donde se discriminan y se humillan los estudiantes entre ellos, los estudiantes a los profesores o los profesores a los estudiantes.
5. El rendimiento académico es un factor que contribuye a la calidad del clima escolar. El fracaso se relaciona con niveles de mayor violencia (NIE, 1978; Perry, 1982 y otros citados por Blaya en Serrano, 2009).
6. La actitud docente: los profesores están afectados por el sentimiento de inseguridad, la victimización de que pueden ser objeto en la escuela, los problemas en su carrera, la insatisfacción con sus colegas y el estrés. Se ha comprobado en varias investigaciones que la inseguridad en los docentes repercute de manera negativa en la actuación de los estudiantes y puede generar comportamientos transgresores. Entre los factores que fomentan los sentimientos de inseguridad están los grupos numerosos de estudiantes, una carga

de trabajo administrativo muy pesada, el sueldo precario, las malas condiciones de trabajo en términos de horarios, de exigencias para la permanencia y la competitividad académica a la que se someten. Prieto comenta: “hay que mantenerse en la cúspide para cuando te evalúen, hay que gastar inmensas energías (es decir, gastar el propio ser) en correr de un lado a otro de la ciudad para reunir algún dinero, hay que estar siempre activo, porque el tren corre y no podemos dejarlo ir” (en Averbuj, 2007: 21). Los mencionados son factores que generan altas dosis de estrés de vulnerabilidad o de inseguridad. Incluso, pueden llegar a un estado de *burnout* e impedirán que el profesor pueda enfrentar y luchar contra la violencia escolar (Vettenburg, 1998, 2002 citado por Blaya en Serrano, 2009). “Estos sentimientos de insatisfacción van a generar actitudes rígidas y tensas con los estudiantes y a perjudicar la comunicación, el aprendizaje la calidad de la convivencia y el buen ambiente en el Centro” (Blaya en Serrano, 2009: 176). Son estas razones por las cuales la profesión docente es considerada de alto riesgo. La victimización puede generar un síndrome de estrés postraumático, como muestra el estudio de Horenstein (1997), “este síndrome genera malestar, ansiedad, pérdida de la autoestima, irritabilidad, y humor inestable, así como manifestaciones psicósomáticas y una representación negativa del mundo exterior, con una pérdida de la identidad profesional del docente” (Blaya en Serrano, 2009: 177).

7. Falta de capacitación de los docentes en relación con los fenómenos de violencia o agresividad entre los estudiantes, así como sus posibles orígenes y las maneras de prevenirlo, enfrentarlo y reducirlo lo más posible. Esta falta de capacitación puede fomentar la ceguera a la que el sistema nos induce día a día, o bien pueden llevar al docente a mayor vulnerabilidad.

En relación con lo familiar

Para explicar los factores de riesgo que posibilitan el desarrollo de educandos violentos, Olweus toma el modelo de apego, el de impacto de modelos ejercidos por los padres y el de la importancia de la puesta de límites que es reflejo de la claridad de jerarquías dentro de la estructura de la familia. Mencionaremos los factores propuestos por él y por otros autores:

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el:
aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

1. Las actitudes de la madre del joven cuando éste era niño en relación con la carencia de afecto y de dedicación, sin duda aumenta la probabilidad de que se convierta en un joven agresivo (Olweus).
2. El temperamento débil del niño, propiciaba en muchos casos una conducta sobre-protectora por parte de la madre, lo que a su vez predecía la victimización de los hijos. Finnegan (1998) señala que la sobreprotección parece un factor de mayor riesgo para los varones.
3. Violencia ejercida por alguno de los progenitores o por ambos hacia el niño y entre la pareja (Olweus).
4. Un factor de riesgo para las víctimas consiste en "...mantener relaciones pobres con la madre, el rechazo y los mecanismos de afrontamiento preocupados, parecen factores de riesgo mayor para las mujeres" (Finnegan, 1998, citado por Smith en Serrano 2009: 156).

Los cuatro puntos anteriores pueden ser explicados a través de la teoría del apego propuesta por Bowlby (1989), como se verá más ampliamente en el capítulo VI. Esta teoría propone que cuando el bebé no cuenta con una base segura que le proporcione certeza de afecto y protección, se desarrolla un apego evitativo o un apego ansioso ambivalente. Bowlby afirma que "la tendencia a tratar a los demás del mismo modo en que hemos sido tratados está muy arraigada en la naturaleza humana... una proporción de niños rechazados y maltratados crece perpetuando el ciclo de violencia familiar, cuando sigue respondiendo a las situaciones sociales con las mismas pautas de conducta que habían desarrollado durante la primera infancia" (Ibíd.: 110-111). Troy y Sroufe (1989) encontraron que "los niños con un historial de apego seguro, eran capaces de evitar convertirse en víctimas y de victimizar a otros... así como que el vínculo inseguro predice relaciones más agresivas y difíciles con los iguales" (Smith en Serrano, 2009: 143-144). La teoría del apego de Bowlby está fuertemente relacionada con la repetición de patrones intergeneracionales.

5. El grado de permisividad que los progenitores tengan ante las conductas violentas del niño; esto es la dificultad de ejercer la jerarquía de padres a favor del crecimiento emocional del hijo (Minuchin, 1997).

Si los padres proveen de afecto y dedicación, mandando el mensaje "aquí estamos contigo para apoyarte", aunado a la definición de límites cla-

ros sin violencia, desarrollarán un apego seguro en su hijo, y garantizarán el desarrollo de niños independientes y armoniosos.

6. Smith menciona un sexto factor que es la depresión crónica de la madre, así como el consumo de drogas y alcohol por parte del padre. En la teoría de sistemas familiares, el comportamiento del joven podría verse como la ayuda que ofrece para que la madre o el padre salgan de su depresión, de su alcoholismo, de su drogadicción y le pongan atención y límites, dándole de igual manera afecto y apoyo a su hijo.
7. Wolke y Samara (2004) encuentran que “ser victimizado por un hermano predecía también ser un acosador-víctima en la escuela, pero no de ser acosador solamente” (en Serrano, 2009: 151).

Smith concluye que, en general, ante los mismos factores de riesgo familiar tanto hombres como mujeres son vulnerables de desarrollar comportamiento antisocial, y que la adversidad familiar contribuye a las diferencias individuales en el comportamiento antisocial, pero no a las diferencias por sexo en el comportamiento antisocial (en Serrano, 2009).

Indicios para la detección de agresores y víctimas en la escuela

Todo docente tendrá que estar muy atento a los indicios de la existencia de violencia para detectar a los posibles actores, ya sean estudiantes víctimas o agresores. En el siguiente esquema anotamos algunos indicadores, según Olweus; Serrano (2006) ofrece también indicadores, los que están en letra cursiva son su propuestas y que Olweus no menciona, y los que menciona no llevan referencia.

Víctimas sumisas	Agresores
Indicios primarios	
1. Reciben muchas bromas desagradables o apodos, son insultados, menospreciados, ridiculizados, desafiados, denigrados, amenazados, les dan órdenes, son dominados y subyugados.	1. Gastan con mucha frecuencia bromas desagradables, insultan, intimidan, ponen apodos, se burlan cuando se dan cuenta que esto afecta a su compañero.
2. Son objeto de burlas y risas desdeñosas y hostiles.	2. Las agresiones físicas no son abiertas, se esconden o manipulan para que otros la ejerzan y sean castigados.

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el:
aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

3. Son objeto de agresiones físicas desde empujones, pellizcos hasta golpes y patadas.	3. Usan la calumnia, los chismes para agredir a los compañeros, de esa manera no dan la cara.
4. Se ven indefensos ante discusiones y peleas muy frecuentemente, tratando de huir (llorando).	4. Suelen controlar a las amistades para que abandonen al compañero.
5. Les quitan los libros, el dinero y otras pertenencias o se las rompen y tiran.	5. Pueden ser más fuertes físicamente, de la misma edad o mayores.
6. Tienen heridas o roturas de ropa que no se explican de manera natural.	6. Su deseo de controlar, dominar y subyugar es muy fuerte.
Indicios secundarios	7. Suelen jactarse de superioridad ante sus compañeros.
1. Por lo general están solos, no parecen tener amigos.	8.- Son impulsivos y tienen mal carácter.
2. No son elegidos por sus compañeros en actividades grupales.	9. Les cuesta trabajo adaptarse a las normas.
3. En clase tienen dificultad para hablar con los demás.	10. Son hostiles, desafiantes y agresivos con los adultos.
4. No se muestran gustosos de estar en el salón y se manifiestan a disgusto, nerviosos o tristes.	11. No manifiestan empatía con las víctimas.
5. Su rendimiento en clase se va deteriorando.	12. Adoptan conductas antisociales incluyendo el robo.
6. Empieza a faltar a clases.	13. No muestran ansiedad ni inseguridad.
7. <i>Son los primeros o los últimos en salir de clase. Sale solo de clase con frecuencia.</i>	14. Su popularidad puede ser normal o estar por debajo de la norma.
8. Casi siempre llega con el tiempo justo a clase <i>para evitar encontrarse con sus compañeros.</i>	15. Por lo general cuentan con algunos adeptos.
9. Durante el mes ha tenido más de dos problemas con el mismo compañero.	16. <i>Se muestra rebelde cuando le llaman la atención.</i>
Indicios de la víctima provocadora	17. <i>Se muestra prepotente y poco reflexivo.</i>
1. Pueden ser hiperactivos, inquietos, dispersos y ofensivos y generan tensiones dentro del grupo.	18. <i>Impone su punto de vista y siempre quiere tener la razón.</i>
2. Es posible que provoquen el disgusto de los adultos, incluyendo a los profesores.	19. Nunca acepta la responsabilidad de sus acciones y no pide disculpas.
3. Pueden tener mal carácter.	
4. Pueden intentar agredir a otros compañeros.	

Esquema 4.3

SEGUNDA SECCIÓN:

**La reprobación entre otras
conductas de riesgo desde
la mirada de los especialistas**

V. Factores interpersonales y emocionales que afectan el aprendizaje de las matemáticas

¿Son las matemáticas algo emocional? La gente suele decir que no, pero yo creo que sí. Un matemático es una persona y tiende a sentir emociones fuertes sobre qué parte de las matemáticas está dispuesto a soportar y, naturalmente, emociones fuertes sobre otras personas y las clases de matemáticas que le gustan.

Por ejemplo: ¿Qué prefieres, números o dibujos, símbolos o gráficas, álgebra o geometría? Yo soy principalmente un hombre de números, y no sólo me ponen nervioso los dibujos, sino incluso la gente que los prefiere.

Paul R. Halmos

Muchas son las dificultades que los docentes enfrentan al realizar su quehacer en el aula. Entre las más frecuentes podemos mencionar: la reprobación, la deserción, problemas de conducta, dificultad para aprender a aprender, aprender a ser y a hacer, aprender a convivir, problemas de conducta que varían desde el actuar sin interés hasta con extrema inquietud, dificultades de ajuste social y emocional, dificultades para atender, violencia intraescolar entre estudiantes y entre estudiantes y maestros, dificultades en la integración de grupo, luchas de poder, ansiedad excesiva, trastornos psicossomáticos, gastritis, etcétera. Veamos con relación a esta compleja problemática lo que los investigadores especialistas dicen sobre la enseñanza de las matemáticas.

1. Sentimientos y conductas de los estudiantes en relación con las matemáticas

En relación con el alumno frente a la materia

Sheila Tobías relata los sentimientos que experimentan los estudiantes que están aprendiendo y tienen dificultades con entender la materia, ya sea en secundaria, bachillerato o posgrado; los estudiantes dicen experimentar “como una muerte repentina ante el fracaso instantáneo y aterradorante, ya que una nueva operación resulta no sólo difícil, sino imposible”. Otros usan las metáforas de encontrarse ante una pared infranqueable o al borde de un abismo, desde donde pueden caer en cualquier momento. Ante estos sentimientos, surge la creencia de que nunca podrán avanzar más en las matemáticas. Asimismo, nos comparte esta autora que las autobiografías de estos estudiantes universitarios con problemas de ansiedad matemática demuestran que, no obstante los esfuerzos de los maestros por alentarlos, los estudiantes creen, de manera irrefutable, que desde ese inicio aterradorante ellos estaban acabados en la materia, sin posibilidad de hacer nada para superarlo. Skemp afirma al respecto que “...una lección o lectura matemática se transforma en un estímulo aprendido de ansiedad; así el estudiante comienza cada lección en cierto modo parcialmente vencido” (1999: 131).

El hecho de que las matemáticas sean exactas tiene sus inconvenientes en la docencia, ya que el alumno sabe que ante un problema él tendrá que llegar a una única solución, y de no ser así estará cometiendo un error. Tobías argumenta que “...en los estudiantes que son inseguros ante las matemáticas, el énfasis de la respuesta correcta genera hostilidad al igual que ansiedad, peor aún es que la ‘respuesta correcta’ no siempre es la correcta, sólo es ‘correcta’ dependiendo del contexto matemático que ha aprendido la persona” (1999: 68).

La poca tolerancia a la frustración contribuye hacia la ansiedad ante las matemáticas, ya que en general los estudiantes desean encontrar de manera rápida la solución a un problema; y cuando no logran, esa falta de tolerancia les impide adaptarse a ese requerimiento de la materia: “...para obtener algo, se debe dar algo, que en este caso es reflexión, compromiso, en síntesis, trabajar más arduamente para conseguir el resultado” (1999: 68). Esto puede generar ansiedad ante las matemáticas.

Revisión de autores con la lente de la ciencia cognitiva

1. Villalobos Marveya diferencia entre los sentimientos de ansiedad y de angustia, explica que “la ansiedad, a diferencia de la angustia, es más psíquica, más libre, y produce sobresalto, movimiento o intento de huida. La angustia es más visceral y somática, menos libre, más constrictiva. Produce más sobrecogimiento, paralización y menos movimiento” (2008: 63), veáse el siguiente gráfico:

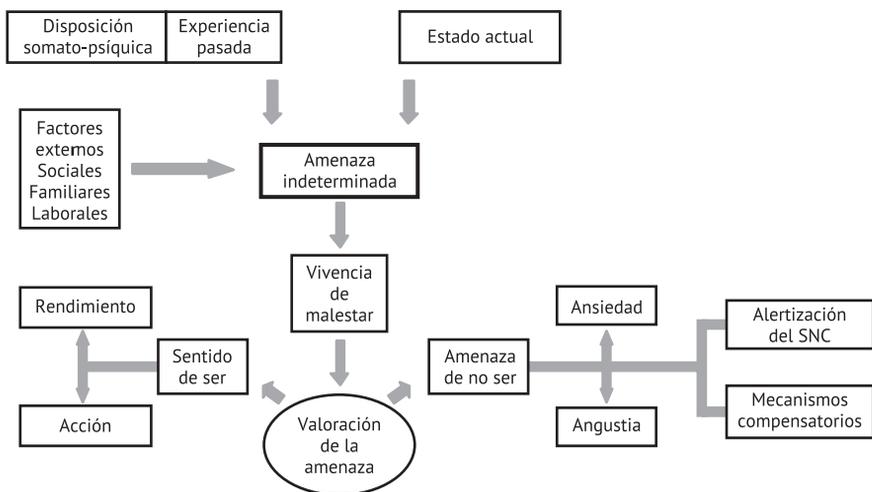


Gráfico 5.1

La ansiedad ha sido discutida por diversos autores para comprender lo que le sucede al individuo que la padece. Consideramos que las teorías cognitivas ofrecen una explicación que podemos aceptar más que otras. Estas teorías explican que hay personas que tienden a agobiarse ante los problemas, ya que se enfocan a las circunstancias potencialmente amenazadoras, por ejemplo, a la posibilidad de fracasar ante el problema de matemáticas que el maestro presenta. Estas personas “...son incapaces de percibir el lado bueno de las cosas, ...por lo que al ver los peligros potenciales a los que podrían someterse, se angustian y juzgan de modo erróneo las circunstancias, llevando su pensamiento hasta el extremo de lo más malo que les puede pasar, lo que les produce miedo y ansiedad” (Villalo-

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

bos Marveya, 2008: 63). Los síntomas de la ansiedad afectan varias esferas: físicas, psíquicas y de conductas cognitivas y asertivas.

Villalobos describe fenomenológicamente la ansiedad con el siguiente gráfico que nos parece muy ilustrativo de lo que le sucede a los estudiantes al enfrentarlos a problemas de matemáticas (Villalobos Marveya, 2008: 62).

2. Mandler, investigador en educación matemática, define a la emoción como “la interacción compleja entre sistema cognitivo y sistema biológico” (Gómez, 1998: 37), y al referirse al sistema biológico hace referencia a la activación del Sistema Nervioso Autónomo (SNA); y al hablar del sistema cognitivo se refiere a la evaluación que el sujeto realiza a partir de los constructos que tiene, lo que permite conferir una cualidad a la emoción.

En cuanto a la evaluación cognitiva, ésta se realiza de acuerdo con tres fuentes o niveles de evaluación:

1. Preferencias innatas (por ejemplo, la preferencia de lo dulce a lo salado).
2. Preferencias aprendidas culturalmente.
3. Preferencias de base estructural (por ejemplo, preferir lo conocido a lo desconocido).

De esta manera, la evaluación cognitiva aporta un estatus de valor y la dimensión biológica un estatus de intensidad.

A Mandler le parece crucial que los profesores de matemáticas estén conscientes de la manera en la que la reacción emocional en su aprendizaje puede estar ligada a la comunicación e interacción en el aula, a la interacción social y al contexto cultural (Gómez, 1998: 39).

El modelo de Mandler puede esquematizarse como sigue:

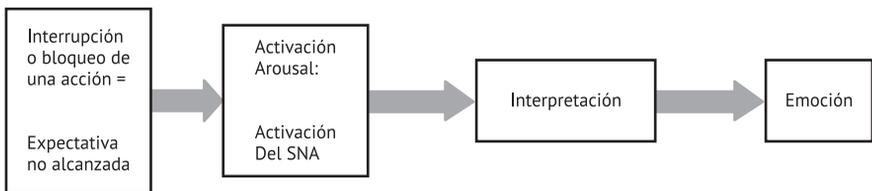


Gráfico 5.2

Como se puede ver, este gráfico de Mandler es equivalente al que propone Marveya Villalobos, en donde las nuevas situaciones se evalúan a partir de esquemas preexistentes. La construcción de la emoción es resultado de la concatenación en la conciencia de algún esquema cognitivo evaluativo, juntamente con la percepción de un despertar visceral. Desatnik apunta que "...el enfoque de las diferencias individuales sería un aspecto fundamental a considerar cuando se estudian el estrés y las emociones. Estas diferencias individuales se derivan de los objetivos, las creencias y los recursos personales" (2009: 95). Para Mandler los valores son muy importantes en los argumentos de cómo se construye la emoción, por lo que, inmerso en la emoción, estará el valor prioritario de la persona.

Las creencias acerca de las matemáticas (el grado de dificultad, la posibilidad de lograr éxito o fracaso), creencias acerca de la propia persona (confianza en uno mismo, autoconcepto, etcétera), creencias acerca de la enseñanza en la materia y acerca del contexto de la educación en que ocurre, están todas estrechamente relacionadas con la meta-cognición y la autoconciencia. El estudiante "...debe desarrollar un conocimiento acerca de cómo conoce, cuáles son los procesos que involucra cuando se enfrenta a la tarea académica, implica el conocimiento de sí mismo mientras aprende, lo cual incluirá el conocimiento de los afectos experimentados mientras ocurren los procesos mencionados" (Desatnik, 2009: 99).

Así, en matemáticas se desarrollará la siguiente secuencia de hechos (Gómez, 1998: 45):

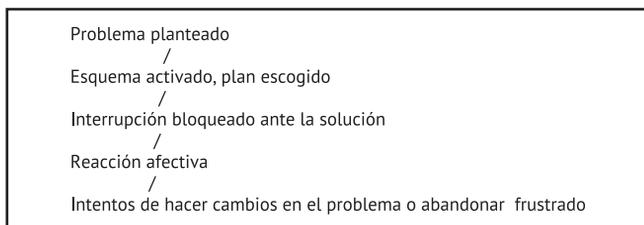


Gráfico 5.3

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

La emoción desde la perspectiva constructivista

Desde la orientación constructivista, podemos prestar especial atención a la estructura social y cultural en la determinación del estado afectivo. Dentro de esta postura se pueden destacar tres teorías: i) las interaccionistas simbólicas, ii) el construccionismo social y iii) la teoría de las representaciones sociales. Estas teorías se desarrollan con base en cuatro ejes centrales:

1. Las estructuras sociales determinan las emociones por los patrones de experiencias que se distribuyen diferencialmente en estas estructuras.
2. La socialización de la emoción genera variabilidad cultural y subcultural.
3. El actor construye las emociones a partir de las normas sociales, del lenguaje y de las definiciones de la situación que él utiliza y que la sociedad le ha dado.
4. Las emociones cumplen una función social. Sirven en ciertos contextos para mantener y reforzar el sistema de relaciones sociales.
5. Las teorías de orden interaccionista y construccionista enfatizan los ejes 3 y 4 mucho menos que el eje 2.

Los interaccionistas simbólicos cuentan con cuatro premisas:

1. Las definiciones y las interpretaciones de una situación son esenciales para comprender la conducta de una persona. El actor construye su afectividad a partir de un proceso creativo.
2. La conducta humana es emergente y es continuamente construida durante su ejecución.
3. Las acciones de los individuos aparecen influidas por sus estados internos e impulsos, y por los estímulos y sucesos externos. Las percepciones e interpretaciones emocionales del actor son moldeadas por elementos externos e internos.
4. Las estructuras sociales y las regulaciones normativas son el marco de las acciones y, por lo tanto, modelan la conducta sin dictarla ineludiblemente.

Desde esta postura, los aprendizajes, las influencias sociales y la interpretación repercuten en los afectos y en las acciones. De tal suerte que el interaccionismo social considera muy importante la socialización en la construcción de la identidad. Si bien las emociones han estado olvidadas, actualmente se plantea la necesidad de considerarlas (Gómez, 1998: 47). De esta manera, el sujeto se co-construye a partir de la mirada de los otros en los niveles de cognición, comportamiento y afectivo.

Aquí surgen varias preguntas: ¿cuántos de nuestros estudiantes experimentan ansiedad ante la materia como resultado de alguna experiencia en alguno de los años anteriores al nuestro?, ¿será ésta la razón de que nuestros esfuerzos como maestros no cristalicen en resultados más alentadores?, ¿cuáles son las razones por las que estos estudiantes no preguntan y se muestran pasivos en clase? Al respecto, Tobías menciona que estos estudiantes viven amenazados por la ansiedad, el estudiante cree "...que todos (maestros, compañeros) saben que él no puede con la materia, que no tiene la capacidad, y esto hace que él no pregunte ya que esos otros descubrirán *que tan tonto soy realmente*" (Tobías, 1994: 51). Algunos otros jóvenes han cursado con relativa facilidad la materia, hasta que un día experimentan esta ansiedad y descubren, después de muchos años, con aparentes éxitos en la materia, que han sido un fraude por mucho tiempo, ya que no logran resolver problemas diferentes a los modelados con anterioridad. Lazarus Mitchell citado por Tobías, afirma que el fracaso en las matemáticas pasa "...a través de una etapa latente antes de manifestarse ante nuestros maestros y ante la propia persona" (Ibíd.: 52). Esta etapa de latencia es consecuencia de que los estudiantes han resuelto los problemas usando el método de memorizar, esto es, no han acomodado los nuevos conceptos a las estructuras de pensamiento, por lo que no se ha favorecido la asimilación de una estructura de orden superior: abstracción. Un ejemplo de esto lo encontramos cuando la persona come algo que no se puede digerir, el cuerpo no asimila los nutrientes de ese algo, y aunque realicemos esfuerzos por no desecharlo, finalmente se desecha. Skemp explica la formación de conceptos matemáticos, a partir de la construcción de una abstracción de un orden más simple a una abstracción de orden superior, siendo esto un requisito "...para lograr ser capaz de adaptar el conocimiento propio a nuevas situaciones" (Ibíd.: p. 124).

Si bien las emociones son más viscerales y activan el sistema nervioso autónomo, al llegar éstas a la corteza cerebral dan paso a los sentimientos,

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el:
aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

éstos se relacionan con las creencias y actitudes hacia las matemáticas y estas creencias y actitudes influyen la manera de actuar. McLeod, citado por Gómez Ma. Inés (2008) denomina *Dimensión afectiva* al conjunto de emociones, sentimientos, creencias, actitudes, valores y apreciaciones. Podemos afirmar que la dimensión afectiva influye en la conducta que el alumno muestra ante el aprendizaje de las matemáticas y en su capacidad para aprender, como se puede ver en el siguiente gráfico:

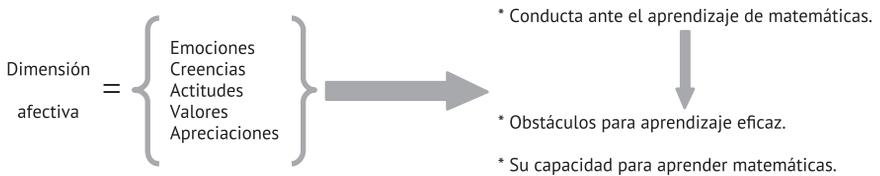


Gráfico 5.4

Por actitud entenderemos según McLeod (1989):

- a) La percepción que tienen los estudiantes en relación con la utilidad de la materia.
- b) Cómo se percibe el estudiante en relación con la materia y qué tanta confianza se tiene en relación con ella.
- c) Percepción de la matemática que posee desde los otros, estudiantes, padres, profesores.

Así, la actitud es resultado de la evaluación hacia la materia, que puede ser positiva o negativa, lo que determina las intenciones del sujeto hacia la matemática.

Como esta actitud se suma a los sentimientos generados por las emociones, a las valoraciones que hace el alumno, sus apreciaciones y sus creencias, toda esta dimensión afectiva conformará el sistema que regula la estructura de conocimiento del estudiante que lo induce a su actuar en relación con la materia. María Inés nos proporciona un ejemplo: si a un alumno que entendía a la matemática como cálculo, y se le reforzó durante toda su estancia en la primaria e incluso en la secundaria, “en el futuro se resistirá a tareas que demanden pensar, manifestando miedos, desánimo y ganas de abandonarlas, con poca efectividad en el abordaje y con gran difi-

cultad... Sus dificultades de aprendizaje radican en las creencias que tiene acerca de la matemática y de sí mismo” (Gómez, 2008: p. 26).

Ma. Inés Gómez Chacón propone el siguiente gráfico (Gómez, 2008: 26):

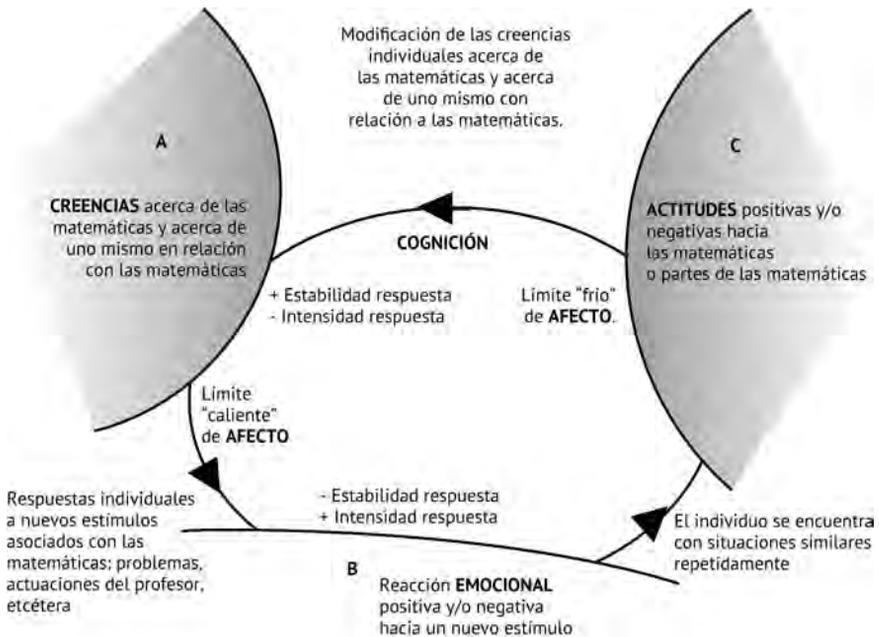


Diagrama interpretativo de los descriptores específicos del dominio afectivo en matemáticas

Gráfico 5.5

Cuando el estudiante recibe nuevos estímulos asociados con la materia –problemas, actuaciones del profesor, mensajes sociales– que le producen tensión, genera una emoción que puede ser positiva o negativa. Esta reacción está condicionada por sus creencias acerca de sí mismo y acerca de las matemáticas. Si el joven se encuentra en situaciones repetitivas, se encontrará ante emociones-sentimientos iguales (satisfacción, frustración etcétera), que podrán ser poco a poco solidificadas para convertirse en actitudes; así, estas actitudes y emociones influyen en las creencias y colaboran a su formación y el circuito se perpetúa con gran dificultad de romperse. De la misma forma, Desatnik plantea que estos resultados “positivos-ne-

gativos tienen consecuencias en el desarrollo de un buen o mal concepto de sí mismos, que redundan en una autoestima; a la vez se menciona que la autoestima repercute en la posibilidad de aprender mejor” (2009; 83).

Antes de describir algunas de las conductas de nuestros estudiantes, definiremos lo que entendemos por creencias matemáticas. Coincidimos con Gómez Chacón, en que “...son parte de los componentes del conocimiento subjetivo implícito del individuo sobre las matemáticas y su enseñanza y aprendizaje. Dicho conocimiento está basado en la experiencia” (Gómez, 2008: 23). Nuevamente esta experiencia está ligada a las emociones y sentimientos abordados con anterioridad. Nos podríamos preguntar, ¿cuál ha sido la experiencia de nuestros estudiantes a lo largo de la primaria y la secundaria?, ¿ha sido esta experiencia favorable o desfavorable?, ¿cuáles son las historias o creencias que se han contado a sí mismos en relación con la materia, con su enseñanza, con su utilidad, con sus capacidades para lograr dichos aprendizajes?

De esta manera tenemos en clase de matemáticas estudiantes que:

a) *Actúan de manera pasiva*, no preguntando, ya sea por:

- Tratar de no mostrar sus errores, de pasar desapercibidos, haciendo como si estuvieran entendiendo: “la única manera que sabemos cómo responder a nuestra inhabilidad de entender un concepto difícil, es abandonando el esfuerzo por completo, ya que nunca tuvimos una mente matemática, *nuestra actuación ha terminado, el telón se ha corrido*” (Tobías, 1994: 53).
- El temor de que sus compañeros los vean como *nerds* (acoso moral escolar), ya que esto los colocaría como distintos al resto de los condiscípulos, una especie de anormales o chiflados, perdiendo así la posibilidad de ser “popular” entre los iguales, por lo que Tobías afirma que “el miedo hacia el éxito muy bien podría interferir con la habilidad de aprender matemáticas, lo mismo es cierto con el miedo de tomar riesgos” (Ibíd.: 62).

b) Disculpan sus fracasos a partir de *excusas basadas en la seriación* de los conceptos matemáticos, ya que para poder operar con números racionales será menester saber operar con los enteros. Sin embargo, Tobías afirma que éstas son excusas de estudiantes con

- ansiedad matemática, ya que en cualquier momento podrá la persona ir al vacío conceptual para poder acomodar y asimilar lo necesario y así pasar al nivel de abstracción que sigue. Tobías agrega: “esto me hace creer que la gente está ansiosa no porque hace mucho tiempo perdieron el eslabón, sino porque aceptaron una ideología que debemos rechazar: que si no hemos aprendido algo hasta ahora es probablemente porque no podemos aprenderlo” (1994: 61-62).
- c) Se sobre-esfuerzan: “Angustiados por su fracaso y anhelantes de éxito... harán mayores esfuerzos por entender. Pero este anhelo puede ser autodestructivo en tanto que facilita realmente el que disminuya la efectividad de sus afanes. Cuanto más ansioso se pone el estudiante, con más ahínco se esfuerza, pero empeora en su aptitud para comprender; y así, cae todavía *más en la ansiedad*” (Skemp, 1999: 131).
- d) Tratan de memorizar la rutina para resolver algunos tipos de problemas, pero este mecanismo coloca a los estudiantes en una situación infranqueable, pues en algún momento no tendrán capacidad para memorizar tantas rutinas, ya que éstas no abarcan todos los casos a resolver, lo que los llevará a una situación de ansiedad y frustración. Descubren que realmente no fueron aprendizajes lo que creían que habían aprendido por comprensión, sino aprendizajes volátiles en forma y tiempo, que no se retienen. De esta manera la auto-percepción de sus capacidades se desmorona llevando a mayor *inseguridad y ansiedad*, que dificultará romper los círculos viciosos que conducen al fracaso.
- e) Ante la angustia que produce enfrentar la tarea, como el alumno sabe que no tiene los recursos para resolverla, la ansiedad le sirve como motor para proceder a hacerla exitosamente; por lo que será necesario *el re-conocimiento* por parte del alumno de sus capacidades, de tal suerte que no viva la tarea como algo imposible de resolver.
- f) No creen que lo que ellos piensan pueda estar correcto, no creen en su intuición. Lo anterior como resultado de los fracasos antiguos en la materia donde la angustia matemática siempre estuvo presente.

Existen algunos argumentos para apoyar la creencia de que la ansiedad reduce –o puede reducir en ciertas condiciones– la eficacia del pensa-

miento matemático. Esto puede apoyarse, según Skemp, en los resultados experimentales que dan cuenta de que, si bien es cierto que a mayor motivación se aumenta el logro, esto es verdad cuando la tarea a realizar no es compleja, “ya que más allá de un cierto grado de motivación, un incremento posterior no produce una mejora de realización sino un deterioro; y cuanto más compleja sea la tarea, el grado más bajo de motivación puede dar el mejor resultado” (Ibíd.: 131). El autor relata que en sus experimentos ha validado que la actividad reflexiva de la inteligencia es fácilmente inhibida por la ansiedad y puede incluso aparecer una parálisis mental como resultado de ese círculo vicioso en que la persona puede caer: a mayor deseo de entender, mayor ansiedad.

2. Mitos en relación con el éxito o fracaso en la materia

Un mito es una creencia que expresa las convicciones compartidas por todos aquellos que lo postulan, en cuanto a uno o varios temas que establecen relaciones entre sí, con las personas, con los contextos y con el ecosistema, entre otros. El mito, dice Ferreira citado por Palazzoli, “no es un producto diádico, sino colectivo, o más bien es un fenómeno sistémico, piedra angular para el mantenimiento de una homeostasis del grupo que lo ha producido... El mito en su contenido representa un alejamiento grupal de la realidad” (1988: 101). Una creencia “es un conjunto perdurable de interpretaciones y premisas acerca de aquello que se considera como cierto” (Desatnik, 2009: 49). De esta manera, una creencia a lo largo del tiempo se constituirá en un mito. En relación con las creencias que han construido muchos de los estudiantes, a través de su estancia en la escuela alrededor de la matemática, encontramos las siguientes afirmaciones que se han vuelto mitos:

1. *La matemática es para superdotados, la matemática es muy difícil.*
Estos constructos que resultan ser culturales, ya que una gran proporción de la población los expresa, son reduccionistas y han llevado a la construcción de mitos que se han transmitido de generación en generación y conllevan a actitudes y acciones de estudiantes que rechazarán la materia antes de conocerla a fondo, y de algunos de los maestros que guiarán a sus estudiantes por el camino de espinas para que éstos vean lo difícil que es y que sólo los genios acceden

a ella. Estos mitos rigidizan las acciones de ambos actores en la enseñanza de esta materia, imposibilitando el desarrollo de actitudes atrevidas –irreverentes, inclusive– que favorezcan la creatividad.

Desatnik afirma que: “las concepciones y creencias que se formulan para explicar los problemas educativos y, en específico muchos de los que se presentan en la escuela, influyen para mantener las relaciones entre sus miembros y, a la vez, las personas y sus modos de interactuar tienden a mantener y reforzar los tipos de creencias que tiene cada uno de los miembros individualmente” (Ibíd.: 49).

Todas estas concepciones mantienen las relaciones difíciles y distantes entre maestros y estudiantes, entre estudiantes y la materia, entre los profesores de la materia, entre padres de familia e hijos en relación con el apoyo a la materia, entre padres de familia y escuela, etcétera, lo que, como señalamos, rigidiza las concepciones de cada uno de los actores participantes.

Una creencia cultural en nuestra sociedad, es que existe un factor responsable del problema, o bien varios factores, pero todos vistos aisladamente y “...por lo general, no se percibe que estos tengan relación entre sí” (Ibíd.: 49).

2. Tobías muestra cómo socialmente hay culturas como la anglosajona, que explica las dificultades en matemáticas como expresión de la inhabilidad, y culturas como la asiática que la ven como expresión de falta de esfuerzo, así se construyen mitos culturales: “si no apruebas es porque no eres hábil en la materia, no tienes mente matemática”, “si no apruebas es porque no te esforzaste lo suficiente”. Muchas veces estos mitos están reforzados por los profesores que al no haber tenido dificultades en relación con la materia se viven como parte de esa élite que tiene habilidades sobresalientes, mientras otros, como los estudiantes comunes, no pertenecen a esa clase privilegiada. Al respecto apunta Tobías: “un buen maestro para contrarrestar este mito muestra el papel de borrador que usó para resolver el problema, para compartir con la clase, los muchos falsos comienzos que tuvo que enfrentar antes de resolver el problema” (Tobías, 1994, p. 53).

Si los padres tuvieron dificultades con la materia, ellos mismos tuvieron su “muerte repentina” considerando que el fracaso de su hijo es por no contar con la mente matemática; si ellos fueron exitosos, no entenderán la dificultad y fomentarán el mito de la mente matemática. Este mito de explicar el éxito o fracaso por poseer o no “mente matemática” es el resultado de desconocer cómo se aprenden las matemáticas. Este mito, afirma Tobías, es sólo perteneciente a las matemáticas y las ciencias, por lo que los estudiantes tienen que lidiar con muchos obstáculos: matemáticas, física, química y biología y, por lo tanto, con mucha ansiedad en su estar como estudiantes en el Colegio, lo que se convertirá en un serio obstáculo para lograr uno de los propósitos educativos de nuestra Universidad para formar individuos que sean capaces de aprender.

Otro de los mitos se formula en relación con la inteligencia. Si el alumno fracasa en matemáticas es por no ser lo suficientemente inteligente. Al respecto hablaremos de la concepción que tenemos en relación con la inteligencia; concordamos con Hebb, citado por Skemp, en cuanto a que la palabra inteligencia posee dos significados válidos, uno con relación al potencial de la persona y, el otro, llamado inteligencia B, que describe el funcionamiento del cerebro determinando un nivel de rendimiento y comprensión en personas en crecimiento o maduras; esta concepción permite ver a la inteligencia B en función del potencial de la persona en su ambiente, como un proceso en desarrollo y no como un ente estático. De esta manera, Skemp define inteligencia B como “la acumulación total de los planes o esquemas (*schemata*) mentales construidos a través de la interacción del individuo con su medio ambiente, en la medida en que su equipo constitucional lo permite” (Skemp, 1999: 21). El que un alumno fracase en matemáticas habla de que el estudiante aún no ha logrado desarrollar esos esquemas que están en relación con la acomodación y la asimilación a los esquemas internos de la persona, y no de la falta de potencial para desarrollarlos. Será necesario trabajar con el alumno para descubrir dónde se perdió la acomodación y asimilación que conlleva a esquemas de nivel lógico más abstracto.

Otro mito, que en particular creemos no es tan vigente, pero es presentado por Tobías, está relacionado con el género “los hombres tienen habilidades en las matemáticas, las mujeres no”. Esto hace que a las estudiantes que crean esta postura, se les dificulte ser exitosas por tener miedo a verse menos femeninas y “a través de su fracaso en las matemáticas re-

concilian el conflicto entre la necesidad de ser competentes y la necesidad de ser apreciadas” (Tobías, 1999: 63).

3. Ambigüedad real e imaginaria de la materia

Las autobiografías demuestran que para los estudiantes sin experiencia en la matemática, el lenguaje que usa la materia está poblado de ambigüedades y Tobías aclara que esta dificultad está en relación con el hecho de que los estudiantes no han sido bien enseñados en el uso de su lenguaje materno y en las reglas de gramática. Así, por ejemplo, multiplicar enteros está en relación con aumentar cada uno de los enteros, 3×4 es tres veces cuatro y el resultado es mayor que tres y mayor que cuatro. Sin embargo, en el caso de los racionales menores que uno, este significado ya no es verdadero, al

multiplicar $\frac{1}{3} \times \frac{1}{4} = \frac{1}{12}$ el cual resulta menor que cada uno de los números

que se multiplicaron. La dificultad viene, según esta autora, del significado de la palabra «de» cuando se aplica a fracciones. Si se visualizara «un tercio

de» como dividir por tres, entonces $\frac{1}{3}$ de 6 y $\frac{1}{3}$ de $\frac{1}{4}$ no parecerían tan dife-

rentes y $\frac{1}{3}$ de $\frac{1}{4}$ de pizza entonces tiene sentido, ya que lo que se toma es $\frac{1}{12}$

de la pizza. En primaria se les dice a los niños que no es posible abstraer 8 de 5 y, posteriormente, cuando se introducen los números enteros, se espera de ellos que realicen este tipo de cálculo sin favorecer las diferenciaciones de la regla cuando se trataba sólo de números naturales para construir el nuevo concepto, que es de un orden superior de abstracción.

Las matemáticas ciertamente son precisas, pero pueden ser enseñadas de manera imprecisa, lo que generará más ansiedad en los estudiantes que –creyéndose tontos– se percatan de los saltos discontinuos de una clase a otra que no son diferenciados para producir la acomodación del nuevo concepto a las estructuras de pensamiento.

Igualmente, una alumna relató la necesidad de entender por qué x^2 es igual a $\frac{1}{x^2}$, pues ella sabía que el exponente de una potencia indicaba cuán-

tas veces se multiplicaba esa potencia por sí misma; aún después de que se lo demostraron, la estudiante necesitaba entender el porqué de este salto conceptual. El asunto es que a esta alumna se le debió haber explicado que para trabajar con exponentes, incluyendo a todos los enteros –positivos, negativos y cero–, se requiere de definiciones adicionales y que estas nuevas definiciones deben ser consistentes con las anteriores, por lo que se exige que todas las leyes de los exponentes, al igual que todos los hechos previamente expuestos, continúen siendo verdaderos para que con todos los números, tales leyes se sigan cumpliendo.

Skemp habla de cómo un profesor puede insultar la inteligencia de un estudiante que tiene el derecho y “no necesita aceptar aquello que no es agradable a su propia inteligencia. La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas deberán ser, así una interacción entre inteligencias, cada una respetando a la otra” (Skemp, 1998: 122). Intentar comprender algo requiere de la acomodación de los esquemas antiguos propios; si lo que se está comunicando no tiene significado para el alumno, éste intenta acomodar sus esquemas para asimilar la no-significación. “Hacer esto sería equivalente a la destrucción de tales esquemas: el equivalente mental de la herida corporal” (Ibíd.: 123). Desde este punto de vista, nuestros estudiantes van reforzando la ansiedad frente a la materia, lo que equivale a esa muerte metafórica de la que antes hablamos.

4. Relación de dos inteligencias: profesor y alumno

Es claro que el profesor tiene dos tipos de autoridades difíciles de conjugar simultáneamente: aquella que dice qué es válido y qué no es válido hacer y la que le da su experiencia en relación con el quehacer matemático. Los estudiantes no deberán confundir una con otra, debe buscar, por un lado, que se propicie la discusión entre las inteligencias del profesor y del alumno para que se facilite la acomodación de los nuevos conceptos a los esquemas anteriores y, por otro, que facilite la ruptura del circuito que la dimensión afectiva ha dejado en los estudiantes a través del tiempo (emociones, creencias, actitudes...) que posee el alumno en relación con las matemáticas. Algunos estudiantes pueden usar el desacuerdo en relación con su autoridad académica (saber) de manera disfrazada para cuestionar la autoridad (control); también puede suceder que, ante una duda genuina de un alumno, el profesor la viva como puesta en duda de su autoridad

control. Ambas situaciones obstaculizan este diálogo entre inteligencias, necesario e indispensable para lograr el aprendizaje con comprensión del tema que llevan a esta acomodación y asimilación.

¿Qué sucede cuando el profesor no es apto para dar buenas razones? Los estudiantes no experimentan el material como razonable, y dice Skemp que el aprendizaje basado en la comprensión es reemplazado por el aprendizaje basado en el respeto u obediencia, lo que generará ansiedad ante la materia y malestar o enojo con el profesor, perpetuando el circuito negativo de la dimensión afectiva. El profesor tendrá que desarrollar ambas autoridades dentro del salón de clase como contexto que propicie el aprendizaje basado en la comprensión. Pero en este punto es claro que el profesor que genera la autoridad (control) con mecanismos impositivos e intransigentes, difícilmente propiciará la discusión entre inteligencias que permita la construcción de los aprendizajes asimilados con base en la comprensión.

La discusión entre dos inteligencias permite que cada uno acomode los esquemas del otro en el propio esquema, lo que requerirá de flexibilidad y de una mente abierta de ambas partes, “el último habilita para ver justo donde descansan las diferencias entre los esquemas propio y el del quien aprende (‘ver las cosas desde su punto de vista’) para conocer que explicación necesaria para salvar el bache” (Ibíd.: 127), en otras palabras requiere de *capacidad de empatía en ambas partes y flexibilidad*. Pero para lograr esto será necesario preguntar a nuestros estudiantes acerca de la dimensión afectiva, para conocerla y acercándonos a ella, poder mirar desde los ojos de nuestros estudiantes.

¿Qué contexto se requiere dentro del grupo para que esta discusión se lleve a cabo? *Será necesaria la integración de cada uno de los estudiantes al grupo* para que se interesen en compartir ideas de manera respetuosa y con la mente abierta y poder disentir con argumentos que colaboren a esa ampliación de esquemas.

5. Motivación para el aprendizaje

Skemp habla de que la palabra “motivada es una descripción que aplicamos a la conducta que se dirige a satisfacer alguna necesidad” (Ibíd.: 137). Sin embargo, saber matemáticas no está relacionado directamente con necesidades primarias, por lo que será necesario que los estudiantes descubran que el saber matemáticas conduce a la satisfacción de otras necesidades

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

como la de sentirse capaz en el mundo o por la del conocimiento en sí mismo (el placer por crecer), que ambas son necesidades de auto-realización, como se verá en el capítulo VIII, donde este tipo de motivación es de orden intrínseco, y es la que debemos facilitar que emerja en los estudiantes, a diferencia de la motivación externa que tiene que ver por ejemplo con quedar bien con los compañeros o con el maestro, y que evidentemente está en relación con las ideas de premio o castigo, o bien al reconocimiento de los otros. Skemp afirma *hasta que esta motivación intrínseca sea mejor comprendida y puesta en práctica, las matemáticas permanecerán, para muchos, como materia que debe ser soportada, no disfrutada; y desestimada tan pronto como se hayan logrado los resultados del examen* (Skemp, 1999: p. 141).

Desde la perspectiva constructivista se plantea que tanto la motivación como la afectividad son "...esenciales como base necesaria para lograr la construcción de conocimientos, esta mención se hace como un factor pre disponible para alcanzar el resultado final que serían los aprendizajes escolares, el desarrollo o bien, el paso a estructuras cognitivas de nivel superior" (Desatnik, 2009: p. 85).

6. Tareas a realizar en el ámbito de la docencia de las matemáticas

Afirma Ma. Inés Gómez Chacón que "la toma de conciencia de la actividad emocional es un instrumento de control personal, un poderoso mediador en las relaciones con otros y un elemento clave de la autorregulación del aprendizaje en el aula" (Gómez, 2008: 27). Las emociones y actitudes de cada alumno, son extraordinarios indicadores de lo que ha tenido como experiencia en el aprendizaje de la materia y de la enseñanza recibida: éstos ofrecen un mapa del territorio de lo que acontece y puede seguir aconteciendo en el salón de clases si no rompemos los esquemas con los que llegan nuestros estudiantes.

Ma. Inés Gómez afirma que es indispensable en nuestro quehacer como docentes "descubrir y liberar creencias limitativas del alumnado, incorporar la experiencia vital y estimar la emoción y el afecto como vehículos del conocimiento matemático... La alfabetización emocional engloba habilidades tales como el control de impulsos y fobias en relación con la asignatura (lo cual permite desarrollar la necesaria atención para que se

logre el aprendizaje), la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etcétera.” (2008: p. 28-29, 32).

El construccionismo social, el interaccionismo simbólico y los autores hermenéuticos, según afirma Ma. Inés Gómez, replantean el problema del enfoque individualista dominante, señalando la necesidad de abordar la emoción como un resultado de la interacción social, juegos simbólicos del lenguaje y regulaciones sociales.

VI. Explicaciones desde los profesionales de la salud y los profesionales del aprendizaje

La ciencia, a pesar de sus progresos increíbles, no puede ni podrá nunca explicarlo todo. Cada vez ganará nuevas zonas a lo que hoy parece inexplicable. Pero las rayas fronterizas del saber, por muy lejos que se eleven, tendrán siempre delante un infinito mundo de misterio.

Gregorio Marañón

En este capítulo haremos referencia de manera esquemática a *dos* divisiones o estratos que explican la conducta humana. El primer estrato maneja dos teorías que ponen el foco en las interacciones del pasado como influencia que afecta a la persona –en donde este impacto o daño puede ser reparado en el aquí y ahora con las nuevas interacciones. La primera de esas teorías es la del Apego, desarrollada por Bowlby. Esta postura da realce a las explicaciones en relación con la ansiedad ante las matemáticas de los estudiantes, vista en el capítulo anterior; ciertos estudiantes presentan mucha más ansiedad por no haber contado con una base segura en su infancia. La segunda teoría, los Roles, se presenta porque es el marco teórico desde donde se realizó el trabajo con padres de familia. En éste se promovió que los padres de familia ampliaran los estilos de rol parental, ya que éstos están en general estereotipados como resultado de su propia experiencia como hijos, en sus familias de origen.

El segundo estrato considera dos grupos: el primero incluye dos autores: Abraham Maslow y Viktor Frankl. Ambos autores coinciden en percibir al hombre como poseedor de una fuerza fundamental. Así, la vida consiste en el proceso de despliegue de esa fuerza única llamada realización. En este capítulo bosquejaremos algunos de los supuestos básicos de estas posturas teóricas, dejando para el capítulo VII las especificaciones, ya que este marco se emplea como parte de la visión del trabajo realizado con jóvenes. Dentro del segundo grupo se incluye a la teoría general de sistemas que fundamenta por qué es importante observar y tomar en cuenta el con-

texto en el cual está inmerso el individuo, ya que ambos, contexto y sujeto, se co-construyen en esa interacción mutua. Se presentan explicaciones acerca de algunas conductas de riesgo, entre las que se encuentra el fracaso escolar. También se presentan las premisas del construccionismo social subrayando la importancia de las creencias en el actuar de las personas.

Las cinco posturas –apego, roles, realización, enfoque sistémico y construccionismo social– tienen en común la no etiquetación de la persona, partiendo de la premisa de que el ser está en constante cambio en su estancia en el mundo. Las personas no están inexorablemente determinadas, a diferencia de posturas que pueden ser de corte determinista, en donde el que fracasa en la escuela o en la vida no tiene remedio. La teoría del apego pone el foco en la relación entre madre e hijo, básicamente en el pasado, sin menospreciar que este efecto pueda ser modificado a lo largo de la vida con experiencias reparadoras, por lo que el tipo de apego puede variar conforme pasa el tiempo mediante la interacción. La teoría de los roles desarrolla la creatividad para ampliar el repertorio de éstos, por lo que los roles estereotipados enfermizos pueden, igualmente, transformarse en roles funcionales y flexibles. Estas dos teorías ponen su foco en la influencia del pasado que vivió la persona. La postura de Maslow y la de Frankl postulan, de maneras diferentes, que el individuo puede responder a meta-necesidades como la actualización y a descubrir su sentido de vida, situaciones que les permitirán acceder a sentirse plenos, más no necesariamente felices. La teoría sistémica y el construccionismo social, por último, aportan estrategias para el trabajo tanto con jóvenes como con padres de familia.

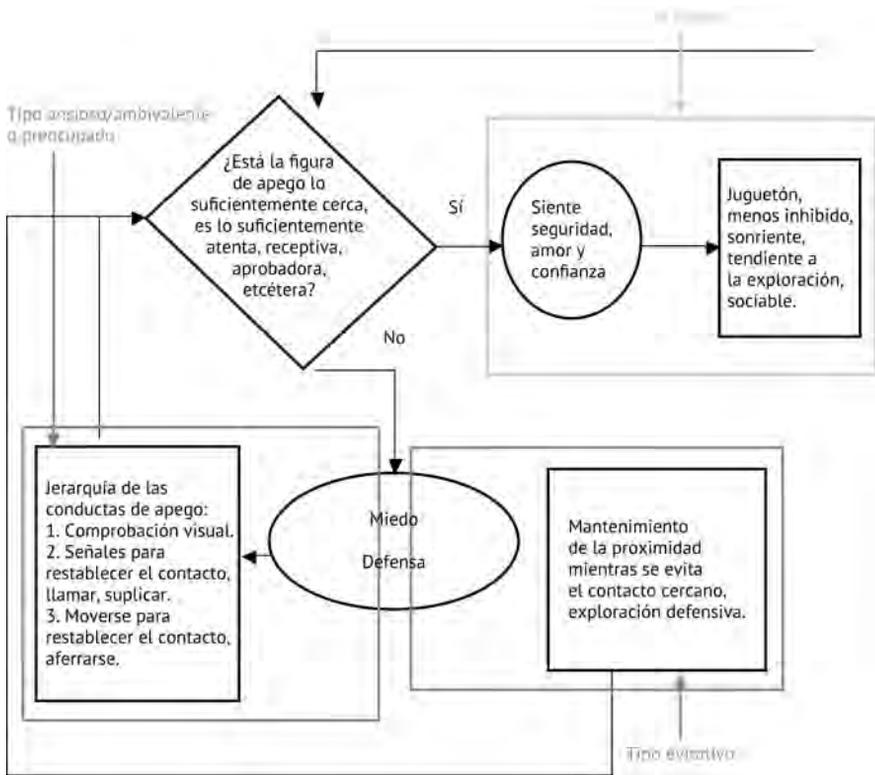
1. Primer estrato, desde la teoría del apego

Un trabajo que Bowlby presentó en la Organización Mundial de la Salud en 1951, titulado “Maternal Care and Mental Health”, muestra pruebas de que el cuidado maternal inadecuado durante la infancia tiene influencia adversa en el desarrollo de la personalidad (Feeney, 2001: p. 35). Las aberraciones de la conducta y los síntomas neuróticos se deben a interacciones que han tenido lugar, y que aún pueden estar teniendo lugar, entre la personalidad de un individuo tal como se ha desarrollado hasta ese momento, y la situación en la que ese individuo se encuentra (Bowlby, 1989: p. 82). Bowlby habla de tres tipos de apego:

1. El *apego seguro* que se caracteriza por la seguridad que el niño –y posteriormente el joven adulto– tendrá en relación con la certeza de contar con una figura que brinde apoyo en momentos de necesidad. Esta clase de personas son confiadas, se muestran relajadas y seguras de sí mismas.
2. El *apego ansioso ambivalente* se manifiesta por la presencia de grandes dosis de ansiedad, dado que la persona no está segura de contar con el apoyo, ya que en el pasado, en algunas ocasiones éste estaba y en otras no. Estas personas son altamente dependientes e inseguras.
3. El *apego evitativo (sic)* se caracteriza por la certeza de la ausencia de apoyo, donde la persona aparenta no requerir de ese apoyo volviéndose fría e inexpresiva, con nula confianza en las personas.

En el siguiente esquema se puede observar el desarrollo del apego de acuerdo con las respuestas obtenidas en la interacción con los padres. Es importante añadir que este estilo de apego puede modificarse con las experiencias de vínculos significativos posteriores. Es el cuadro textual de Feeney (2001:20):

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser



Esquema 6.1

Mencionaremos ahora, desde esta teoría del apego, algunas conductas disfuncionales de los estudiantes dentro de la escuela y el salón de clases.

Ansiedad ante las matemáticas

Podemos afirmar que los estudiantes que manifiestan apego ansioso ambivalente serán aquellos que padezcan de mayores dosis de ansiedad cuando se enfrenten al aprendizaje de las matemáticas, ya que sus creencias se relacionan con la carencia de las potencialidades para hacer frente a “esta ardua o imposible tarea”. Es muy probable que los jóvenes con apego evitativo presenten la ansiedad descrita en el capítulo anterior. Ellos seguramente se esforzarán sobremanera para lograr tener éxito en la materia, demostrando así que no necesitan ayuda de nadie, ya que ellos solos pueden con

los retos, o bien escapan de la frustración diciendo que podrán pasar la materia cuando lo deseen. Los muchachos con apego seguro no están exentos de la ansiedad, pero saben cómo manejarla, tienen confianza en las personas, certeza de no estar solos y contar con apoyos por lo que, seguramente, recurrirán al profesor u otras instancias para que los apoyen en la asimilación de aquellos conceptos matemáticos o de otra índole que les generen ansiedad.

Exabruptos emocionales

En muchos casos en el salón de clase encontramos jóvenes que ejercen violencia contra sus compañeros o incluso contra el profesor. En algunos de esos casos se manifiesta de manera pasiva y en otros de manera activa: esta violencia puede ser la expresión de la ansiedad que viven al enfrentar contenidos que requieren un aprendizaje significativo que les obligue a anclar nuevos conocimientos y hacer cambios conceptuales en sus estructuras mentales (asimilación), en lugar de una mera memorización.

Las conductas, actitudes, emociones y sentimientos que manifiestan los y estudiantes que han estado sometidos a la violencia, ya sea física o psicológica, según describe Bowlby son:

- a) Depresiones.
- b) Pasividad e inhibición.
- c) Ansiedad ante posibles separaciones o dependencia.
- d) Rabia y enojo.
- e) Agresividad.
- f) No muestran placer en actividades lúdicas.
- g) Débil o ambigua expresión de sentimientos.
- h) El llanto puede ser prolongado y poco sensible al consuelo.
- i) La ira puede ser provocada fácilmente, intensa y difícil de resolver.

Bowlby afirma que “la tendencia a tratar a los demás del mismo modo en que hemos sido tratados está muy arraigada en la naturaleza humana” (Bowlby, 1989: 110). Sin embargo, también se ha encontrado evidencia de que si los padres mejoran sus cuidados, algunos de los niños se recuperan lo suficiente como para conducirse como personas no violentas, “una proporción significativa de niños rechazados y maltratados crece perpetuando

el ciclo de la violencia familiar: siguen respondiendo a las situaciones sociales con las mismas pautas de conducta que habían desarrollado durante su primera infancia” (Bowlby, 1989: 111).

Depresión en el salón de clase

Cuando el niño se convierte en joven, atraviesa por lo menos un duelo, que es la despedida de su niñez, del cuerpo de la infancia, de las fantasías que solía desarrollar. Si el joven ha contado con un apego seguro en esta época, su duelo será más fácil de sobrellevar.

Duelos. El duelo difiere de la ansiedad de separación. Esta última es la reacción habitual ante una amenaza o riesgo de pérdida. El duelo es la reacción natural de la persona ante la pérdida de algo o alguien. Sin embargo, en muchas ocasiones se intenta que el joven excluya los sentimientos que una pérdida conlleva, por eso es de suma importancia entender los procesos defensivos que una pérdida trae consigo; procesos que se aprenden en la infancia y que tienen relación con las conductas de apego.

La respuesta de duelo ante una pérdida suele tener cuatro fases, no necesariamente secuenciadas, es decir, pueden suceder de manera dialéctica, ya que la persona puede ir de una a otra y regresar:

- a) Fase de embotamiento de la sensibilidad, que por lo general dura de unas horas a una semana.
- b) Fase de anhelo y búsqueda de lo perdido que dura de algunos meses a años, y que en la literatura psicoanalítica sería la negación, que va acompañada de rabia. En esta fase se pueden encontrar insomnios, espasmos de congoja, acusaciones, ingratitud y accesos de llanto. La ira constituye un elemento para tratar de mantener el vínculo que se ha roto con eso que se ha perdido. En tanto permanezca la rabia, la pérdida no se acepta y se conserva la esperanza.
- c) Fase de desorganización y desesperanza, que tiene duración variable, dependiendo del carácter de la persona y su actitud ante los eventos ineludibles que la vida le presenta. El individuo se muestra abatido, sin energía ni capacidad suficiente para organizarse por lo que su actitud es de desesperanza.
- d) Fase de reorganización en mayor o menor grado. Aceptación de la pérdida como irreversible. La redefinición de sí mismo y de la

situación no sólo es una expresión de sentimientos, sino un acto cognitivo alrededor del cual gira todo lo demás.

Tanto el insomnio como las cefaleas, la ansiedad, la tensión y la fatiga son rasgos casi universales de todo duelo. La profunda y persistente sensación de soledad, que no puede ser llenada con amigos, es otro de los síntomas expresados por personas que han experimentado la pérdida de algo o alguien. Weiss citado por Bowlby, define la soledad emocional como “aquella que sólo puede aliviarse participando en una relación de mutuo compromiso, sin la cual no se logra un sentimiento de seguridad... tales relaciones en los adultos occidentales adoptan sólo unas pocas formas... El apego se logra a través del noviazgo; en el caso de algunas mujeres, a través de la relación con una amiga íntima, una hermana o la madre; y en el caso de los hombres, a través de las relaciones con los camaradas” (Ibíd., 1990: 119).

Adicciones al interior del Colegio

Kandel y Cols, según citan Stanton M.D. y Todd T., dicen que se ha observado que el uso frecuente de drogas ilegales depende, en mayor medida, de las relaciones padre-jóvenes que de otros factores. Así, concluyen que el abuso de drogas más serio, entre otras conductas compulsivas, es un fenómeno familiar. En algunos casos, el hecho de que el joven se margine es un indicio de dinámicas familiares difíciles que podrían hablar de apego evitativo; en otros casos los chicos estuvieron gran parte de su infancia en instituciones o con diversas familias, por lo que los jóvenes reportan falta de afecto, cariño y la ausencia de un contexto que brinde seguridad. De aquí podemos desprender –con altas probabilidades de acertar– que estos jóvenes contaron con un apego evitativo o ansioso. “Los trastornos de la personalidad que se observan en los toxicómanos remiten, más bien, a la dificultad para evolucionar hacia la autonomía a partir de la relación inicial de dependencia” (Valleur, 1988: 111). Rosenstein y Horowitz en 1996 demostraron que los estudiantes con apego evitativo eran más susceptibles que otras personas a desarrollar problemas de conducta y abuso en el consumo de sustancias tóxicas.

Hay modelos elaborados para explicar cómo un apego inseguro puede contribuir al desarrollo de una enfermedad aumentando la susceptibilidad

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

al estrés, el uso cada vez mayor de reguladores externos de afecto y la alteración de la conducta de búsqueda de ayuda.

Reprobación

Cooper, Shaver y Collins (1998) observaron que los estudiantes con un estilo de apego ansioso presentaban un pobre concepto de sí mismos, conductas de riesgo y niveles altos de sintomatología patológica. Un alto porcentaje de estudiantes que reprueban materias posee un pobre concepto de sí mismo, ya que se sienten con pocas potencialidades y recursos para enfrentar la ansiedad ante el reto de resolver problemas, aprender matemáticas y aprobar los exámenes, bien sean parciales o extraordinarios, razón por la cual en materias con fama de difíciles, como matemáticas, física y química, entre otras, los estudiantes presentan en promedio un índice de reprobación en examen extraordinario de 80 %. Cooper y colaboradores, igualmente afirman que los estudiantes con estilo de apego evitativo también presentan conductas de riesgo.

Rosenstein y Horowitz en 1996 demostraron que los estudiantes con apego evitativo eran más susceptibles de desarrollar problemas de conducta. Así, encontramos a muchos de ellos que al sentirse con elementos para salir adelante se confían y descuidan su rendimiento. Recordemos que la persona con tipo de apego evitativo desconfía de las personas y no espera nada bueno de ellas, por lo que estos jóvenes no se acercarán al profesor para pedirle apoyo, ya que creen que éste no se los brindará. En otros casos nos encontraremos con chicos aislados, sin red de apoyo, con dificultad para trabajar en equipo, lo que les dificultará su avance académico en un sistema en donde el trabajo en equipo es básico.

Otra de las hipótesis que tenemos es que el apego evitativo se presenta también entre jóvenes que pertenecen a grupos de porros, darketos, emos, etcétera. Estos estudiantes confían únicamente en su grupo porque entre ellos se demuestra solidaridad con conductas autodestructivas. Por eso muchos de ellos son sujetos susceptibles de fracaso escolar. Es claro que todo lo antes expuesto se establece a nivel de supuestos, mismos que tendrán que corroborarse con investigaciones más precisas.

Teoría de los roles

La teoría de los roles cobra importancia en este estudio porque es uno de los soportes conceptuales desde el cual se pueden aplicar las técnicas empleadas en los talleres que se realizaron con los padres de familia y ocasionalmente con los estudiantes. Los padres, como adultos que son, por las experiencias que han vivido, en general han perdido su espontaneidad y su creatividad, lo que los lleva a desempeñar roles estereotipados. Los padres en general manifiestan su rol de progenitores de una sola manera: son autoritarios o son laxos siempre, o son cálidos o son fríos, entre otras conductas. Para abordar el tema de los roles nos apoyamos en el psicodrama, técnica de intervención psicológica cuya base es la teoría de los roles. Con el psicodrama como herramienta, pretendemos promover el desarrollo de la espontaneidad y la creatividad en los padres para implementar nuevos roles en la familia, lo cual se logra viajando al pasado personal para resolver los temas o eventos que los bloquearon con los personajes que participaban en su momento, para regresar al aquí y ahora a desempeñar un rol diferente.

Antecedentes

Para tener una idea más clara de lo que significa trabajar con la teoría de los roles, presentaremos un resumen de lo que Jacobo Levy Moreno (1995) desarrolló como marco conceptual de dicha teoría.

El psicodrama es un método para coordinar grupos a través de la acción, creado para los grupos humanos. Su cuerpo de teoría básico es la *sociometría*, que puede ser definida como la ciencia de las relaciones interpersonales. “El psicodrama es un método porque cumple con: *a*) ser un camino para arribar a un objetivo, *b*) ser un conjunto de procedimientos que pueden sistematizarse en pasos, técnicas y recursos dramáticos, *c*) ofrecer una trama básica secuenciada, y *d*) derivar de una teoría con la cual es coherente” (Bello, 2000: 24).

¿Cuál es la concepción de hombre en Moreno? Él afirma: “El hombre es un genio en potencia que luchando contra el conservadurismo cultural, por medio de la espontaneidad creadora activa, llegará a asemejarse a Dios y encontrar su libertad” (Garrido, 1978: 226).

Moreno consideró que el hombre ha sido creado para vivir en colectividad y que se realiza desempeñando un rol en la sociedad. Este vivir en comunidad es parte de toda forma cultural desarrollada en las sociedades humanas.

“Este enfoque se funda sobre el principio de que el hombre tiene uno o varios roles que desempeñar, es decir, cada individuo se caracteriza por una cierta variedad de roles que rigen su comportamiento, y cada cultura se caracteriza, a su vez, por una serie de roles que, con mayor o menor éxito impone a todos los miembros de la sociedad” (Moreno citado en Garrido, 1978: 226). Desde este enfoque, la familia, como grupo de organización social, considera una serie de roles que impone a sus miembros. Muchos roles no han sido especificados de manera explícita, pero se transmiten de manera clara a cada uno de los miembros de la familia.

El centro del trabajo de Moreno fueron los grupos, porque el hombre vive, trabaja, aprende juega y se divierte en grupos. Es en grupo donde debe facilitarse el desarrollo de la espontaneidad para que surja la creatividad en todos los niveles de la vida y la vida para Moreno es acción. El psicodrama es así un método para coordinar grupos a través de la acción (Bello, 2000, 24).

Moreno zanjó la dificultad de la diferencia de tiempos entre el pasado y el presente a través del uso de métodos psicodramáticos, que pudieran usarse durante la vida diaria, sin transplantar a los participantes de su lugar de residencia, con lo cual logró “igualar la vida al drama y el drama a la vida” (Moreno, 1995). Es así como la Teoría de los Roles de Moreno, que se va convirtiendo en “lengua franca de la ciencia de la conducta y las técnicas de rol *playing*”, toma un papel relevante y primordial para presentar empíricamente la vida como se la vive en forma de un psicodrama.

Garrido Martín destaca la concepción que Moreno hace del *Teatro Experimental*. Éste da importancia a la interacción entre protagonistas, la cual sólo puede darse en el grupo, tanto de los actores entre sí, como con el público. “En el teatro de la espontaneidad el reparto es toda la audiencia y no sólo unos cuantos actores profesionales” (Moreno citado en Garrido, 1978). Así, en el teatro de la espontaneidad las personas representarán roles nuevos que posibilitarán su repertorio a partir de la vivencia y los resultados en la actuación.

Moreno vivió una nueva experiencia vital en Estados Unidos en sus primeros trabajos. Esta experiencia le permitió ampliar su concepción antropológica sobre el individuo como parte de un grupo y de una cultura.

Garrido Martín afirma que quien lea estas dos concepciones –la del hombre como un Dios libre y espontáneo, como genio, y la del hombre como parte de un grupo social, como átomo social que se constituye a través de las tele-relaciones positivas o negativas con sus compañeros– podría pensar que ambas concepciones son dispares entre sí. Sin embargo, Garrido Martín afirma que una lectura cuidadosa de su obra, nos da un punto de unión entre ambas concepciones; este nexo es el tercer gran concepto moreniano: *el concepto de rol o el papel*.

Según Garrido, el término rol para Moreno tiene diferentes significados, concebidos desde el teatro hasta la vida real:

- a) El rol como persona imaginaria creada por un dramaturgo.
- b) El rol como modelo de la existencia o una imitación de ella.
- c) El rol puede ser definido también como una parte o un personaje que presenta un actor, como por ejemplo, la representación de Hamlet llevada a la realidad por el actor.
- d) El rol como un carácter o función asumidos dentro de la realidad social, por ejemplo, los policías, médicos, jueces, maestros, padre, madre, estudiante, etcétera.
- e) El rol como las formas reales y tangibles que toma una persona. Y que en nuestro caso será desmenuzado de diversas formas a través de los talleres con jóvenes y padres.

“El papel es una cristalización final de todas las situaciones en una zona especial de operaciones por las que ha pasado el individuo, por ejemplo, padre, piloto de avión” (Moreno, 1993: 213).

El rol es la forma de funcionamiento que asume un individuo en el momento específico en que reacciona ante una situación específica, en la que están involucrados otras personas u otros objetos (Ibíd.: V). Desde esta perspectiva, los funcionamientos o respuestas que da la mayoría de los padres siempre son las mismas, a pesar de verificar que no logran lo que desean con sus hijos. Los padres tienen un patrón de comportamiento, aun cuando tengan evidencia de que no obtienen éxito en la educación y trato con sus hijos. De igual manera, los estudiantes también inician la ejecución de roles estereotipados al interior de su familia y dentro del salón de clases, en donde podrán actuar como si fueran irresponsables, rebeldes o “desmadrosos”, entre otros roles.

Surgimiento del yo

Según Jacob Levy Moreno “el desempeño de roles es anterior al surgimiento del yo. Los papeles no surgen del yo, sino que el yo surge de los roles”. Esto significa que mi auto concepto se desprende del rol que desempeño. Así, los padres tienen un auto concepto que está relacionado al desempeño de sus roles que está en relación a los mitos culturales de lo que debe y cómo debe ser un padre o una madre. Igualmente, los estudiantes tienen un auto concepto que está relacionado con el rol o los roles desempeñados, los cuales nuevamente estarán influenciados por la cultura, tal como se revisó en el capítulo II el papel que juega la cultura juvenil en los estudiantes.

Esta hipótesis es sustentada por los especialistas en sociometría y ciencias de la conducta, no así por aristotélicos, teólogos y meta-psicólogos, quienes postulan la preexistencia de un yo latente respecto de todas las manifestaciones de roles. Estos últimos piensan que si no fuera por esa estructura del yo, los fenómenos de rol carecerían de sentido y de orientación. Sin embargo, los especialistas en sociometría señalan que el desempeño de roles es un rasgo humano y animal, se puede observar que se asumen roles como el de constructor, líder, etc. Este argumento se utiliza en contraposición a la hipótesis de un yo preexistente que le da sentido a los roles (Ibíd.).

Moreno (1993), piensa que las opiniones de los especialistas en ciencias de la conducta y de los filósofos pueden conciliarse. Sostiene que antes e inmediatamente después del nacimiento, el niño vive en un universo no diferenciado, al que llama matriz de identidad. Esta matriz es existencial, pero no la experimenta el bebé. Se la puede considerar el lugar donde emergen en fases graduales el yo y sus ramificaciones, los roles. Los roles son los embriones, los precursores del yo y tienden a agruparse y a unificarse.

Moreno afirma que ha distinguido:

- a) Roles fisiológicos o psicossomáticos, como los del sujeto que come, que duerme y que tiene una actividad sexual. Estos son los primeros en aparecer. Entre el sujeto que duerme, come, sueña, etcétera, se desarrollan “vínculos operacionales” que se asocian e integran en una unidad. En cierto momento podemos considerarla una especie de yo fisiológico, un “yo parcial”, un racimo de roles fisiológicos.

- b) Roles psicológicos o psicodramáticos, como los de fantasmas, hadas y roles alucinados. Estos comienzan a agruparse y forman una especie de yo psicodramático.
- c) Roles sociales, como los de padre, policía, doctor, etcétera. Su agrupación constituye una especie de yo social.

Los yo fisiológico, psicodramático y social son meros “yo parciales”; *podemos afirmar que el yo total realmente integrado, todavía no ha nacido*. Deben desarrollarse vínculos entre los racimos de roles sociales, psicológicos y fisiológicos para que podamos experimentar, después de su unificación, lo que denominamos nuestro “YO”.

Moreno (1993) afirma que la teoría de los roles permite hacer tangible y operacional a un misterioso concepto del yo.

Dado que la matriz de la identidad en el momento de nacer es el universo entero del niño no hay diferenciación entre lo interno y lo externo, entre objetos y personas, entre psiquis y ambiente; la existencia es única y total. Puede ser útil considerar que los roles psicósomáticos, al ser desempeñados, ayudan al niño a experimentar lo que se denomina “el cuerpo”; que los roles psicodramáticos lo ayudan a experimentar lo que se denomina psiquis y que los roles sociales contribuyen a producir lo que se llama “sociedad”. Cuerpo, psiquis y sociedad son, por lo tanto, las partes intermedias del yo total.

Para Moreno, el Yo surge de los roles y no a la inversa. Para él, el Yo es un concepto vincular, lo cual ofrece posibilidades, ya que si los vínculos se transforman, el yo se irá transformando secuencialmente. Moreno comprende al rol como la primera unidad ordenadora. Primero aparece la acción (rol de ingeridor de alimentos), que lo vincula con su madre. Este primer acto crea un principio de orden en el caos de percepciones que constituye el universo del niño después de su nacimiento. De este conjunto dinámico, rol, rol complementario y vínculo, nace el yo con su primera función de centralizador de roles. El momento y forma de surgimiento del yo es importante, ya que el modelo vincular creará la matriz básica y fundamental para la formulación de futuros vínculos (Bustos, 1992: 42). Así, de la manera en que el yo aprende a vincularse con los otros en sus inicios, padre con hijo, se estará gestando el modelo o patrón vincular, para cuando éste que ahora es hijo se convierta en padre. De esta forma se trabaja la reproducción de roles a través de las generaciones.

Bello (2000) señala que la posible contradicción para saber si los roles psicodramáticos surgen antes que los sociales o al revés, puede ser entendida como que ambas categorías de roles se van desarrollando simultáneamente, a medida que se diferencia la fantasía de la realidad. Afirma que lo que queda claro es que los roles se van desarrollando como unidades de conducta, desde las conductas más simples hasta las más complejas, y siempre en relación con otro u otros.

Bello (2000) toma como ejemplo el rol del ingeridor, que está ligado a la función alimenticia, que surge de la relación del bebé con el pecho de su madre a través del acto de succionar la leche. A lo largo del desarrollo, el rol va dando paso a otros roles ya centrados en lo psicológico, que tienen que ver con dar y recibir. Más adelante estos roles dan lugar a otros más complejos, aun en relación con dar y recibir en el contexto social. Por ejemplo, el rol del ingeridor puede dar lugar a un rol psicodramático de ávido, insatisfecho demandante, etcétera. Esta constelación puede dar lugar a configuraciones de roles sociales más complejas, como estudiante, maestro, líder o amante.

Creemos que es muy difícil concebir los roles psicodramáticos y sociales en una secuencia temporal, ya que nos parece imposible separarlos. A partir de la relación del bebé con el pecho de su madre surge el rol de ingeridor que da lugar simultáneamente al rol centrado en lo psicológico, que tiene que ver con dar y recibir y con el rol social que se desarrolla en paralelo de dicha interacción vincular, del contexto social de la familia y de su momento histórico. Por ejemplo, el rol psicodramático de responsable surge paralelamente con el social de hijo primogénito. Rol social que será definido por el vínculo madre-hijo, padre-hijo, padre-madre, dentro de un contexto familiar y social específico.

Bustos (1992) señala que los roles funcionan en agrupamientos, ramilletes o *clusters*. En un inicio postuló que estos conjuntos dinámicos corresponden a dos categorías: roles predominantemente incorporativos o pasivos, identificados con aspectos femeninos; y roles activos, penetrantes o masculinos. Asimismo, comenta que estos dos aspectos dependen del deseable equilibrio entre vulnerabilidad y fuerza, pasividad y actividad, dependencia y autonomía. Afirma que experiencias negativas muy tempranas pueden inhibir este armónico desarrollo, dando lugar a comportamientos dependientes, pasivos o sus versiones reactivas como la autonomía y la actividad.

Si bien concordamos en que experiencias tempranas pueden inhibir el armónico desarrollo del niño dando lugar a comportamientos dependien-

tes y pasivos o a sus reacciones reactivas, como la actividad y la autonomía, no estamos de acuerdo en que las primeras correspondan a características femeninas y las segundas a las masculinas. Pensamos que esta concepción estereotipada sería parte de lo que Moreno llama la “conserva cultural”, misma que las nuevas tendencias en psicodrama tendrían que empezar a cuestionar en nuestras concepciones respecto a los roles complementarios y suplementarios. Por ejemplo, ahora es común ver con frecuencia que el padre ejerce, a veces desde el nacimiento, el rol de alimentar y nutrir al hijo, rol que es visto como esencialmente femenino, cuando sabemos que hay culturas en las que los padres se ocupan de la crianza de los hijos y las madres de las labores del campo para dar sustento económico a la familia. Al asumir esto estaremos preparados para la diversidad de familias que se están expandiendo en la actualidad y con las cuales trabajamos.

Sin embargo, en su última presentación de *clusters*, Bustos hace la aclaración de que pueden realizar la función materna o paterna figuras del sexo opuesto, por lo que aclara que llama madre al conjunto de estímulos y personas que ejecutan la función nutricia y padre al conjunto de estímulos y personas que configuran la función de sostén y autonomía, que puede o no tener a la madre o padre reales como representantes de la función ejercida (Bustos fotocopiado).

El Yo tiene como una de sus funciones centrales la de selector de roles: es el Yo el que selecciona los roles y los adecua. Bustos (1992 y fotocopiado) afirma que el intercambio de experiencias entre los roles se realiza a través de cierta dinámica (efecto *cluster*), y que podemos comprender este aprendizaje en tres grupos o *clusters*. Por lo que éstos son centrales para el entendimiento de la teoría de los roles y el desarrollo del niño.

El primero es al que llama materno. Su complemento es la madre o adulto que la sustituya. La palabra clave de esta etapa es *dependencia*, y el rol complementario es el de *madre*. En este *cluster* convergen todos aquellos roles cuyas funciones describe como pasivas, dependientes e incorporativas. Aprender a depender es esencial para el desempeño de la vida adulta, saber recibir, aceptar, ser cuidado, convivir saludablemente con los momentos de vulnerabilidad, dependerá de las experiencias con las que se ha vivido esta etapa.

El primer sentimiento primario del ser humano está inexorablemente ligado a sensaciones, y en ambos, madre e hijo, confluye lo que denominamos *ternura*. El término viene de tierno, vulnerable. La capacidad de sentir

y aceptar ternura es esencial para la construcción de relaciones de intimidad. Si la ternura no es seguida del aprendizaje de los límites, las normas y la autonomía, se puede convertir en una prisión que genera relaciones de máxima dependencia, como los vínculos de apego o su negación total, para evitar quedar en manos de quienes aman.

Bustos destaca la importancia de las primeras experiencias, en relación con la matriz inicial del *placer*. Si en esta etapa el niño aprende a anticipar placer en la alimentación y los cuidados básicos, el placer anticipado quedará como telón de fondo en las experiencias posteriores. Personas con estas características suelen crear climas agradables con su sola presencia. La *autoestima* está en gran parte condicionada por esta etapa. La pregunta aquí sería: ¿cuántos de los progenitores contaron con la matriz de placer, que les facilite proporcionarla a sus propios hijos? y ¿cuántos de nuestros jóvenes contarían con esa matriz de placer?

Las experiencias negativas en este *cluster* pueden afectar mucho el desarrollo posterior. El estado de abandono y desamparo pueden generar una incapacidad del ser humano de pasar al siguiente estadio de desarrollo con elementos suficientes para la sobrevida emocional. Bustos señala que la enorme fuerza del aprendizaje primario reside en el hecho de que las experiencias se inscriben como mitos: son verdades que no requieren comprobación. El bebé aprende que la hostilidad y el desamparo, o bien su contraria, la sobreprotección, son las constantes “el mundo es así”, “él es así”, lo que genera la repetición de patrones. De esta manera, el bebé va aprendiendo a estar en el mundo con ciertas conductas que hasta entonces le permitían sobrevivir.

No hay ser humano que no tenga que aprender a enfrentar la angustia generada por las frustraciones de la vida, a través de conductas que permitan alcanzar la sobrevivencia emocional. La eficacia de estas conductas y el costo que se pague por su implementación serán un factor esencial en la positiva o negativa adaptación al mundo adulto. Cuanta mayor variedad de recursos para enfrentar la ansiedad, mayor será la versatilidad de una persona: estos recursos serían los llamados mecanismos de defensa o la utilización de roles no estereotipados que en su momento podrían convertirse en estereotipados.

La angustia es la contraparte de la espontaneidad, de tal manera que ésta sólo aparece cuando se supera la angustia, por lo que será necesario en los talleres de padres facilitar que se desprendan de esta angustia y culpa

revisando sus propias historias con sus progenitores. De igual manera, facilitar que los estudiantes se desprendan de esta angustia, posibilitará que generen su creatividad para aprobar no sólo las materias, sino la vida misma. Si se ha transitado de manera adecuada y se ha sentido cuidado en la etapa del *cluster* materno, el individuo va a poder aceptar las pérdidas y el miedo a la vida y tolerar la angustia que se pueden experimentar en algunos momentos del ciclo vital.

Si no son satisfechas las necesidades básicas en esta etapa, las emociones básicas predominantes son *la voracidad y la envidia*. Si el hambre está acompañada persistentemente por la frustración, la voracidad se instala. Es decir, que la voracidad es claramente hambre más odio.

La *envidia* es el odio que se experimenta al admitir que otra persona posee algo valorado y vital, es el sentimiento más negado y proyectado y principal enemigo de la autoestima.

La *admiración* es la contracara de la envidia, también lo es la *gratitud*. Apropiarse de los aspectos positivos admirados, legítimamente incorporados requiere, como paso previo, la gratitud. Reconocer lo recibido y no quedar en deuda, sostiene el derecho de transformarlo y de no tener que ser fiel a lo recibido. Desgraciadamente en el mundo existen más deudas que reconocimiento, por lo que la *creatividad* tan necesaria es sustituida por la repetición ritualizada.

La *culpa* es otro sentimiento que tiene su matriz en este momento evolutivo. La culpa suele ocupar el lugar opuesto: duele tener lo que los otros no tienen. El miedo al castigo en lugar de la comprensión de la protección de la norma, van cimentando la ecuación culpa-castigo. El sufrimiento se encuentra internalizado como un valor. El dolor, lejos de ser evitado, aparece como factor de poder y pasa a ser atesorado.

Otra ansiedad de temprana aparición es la *vergüenza*, la palabra viene del latín *verecundia* y quiere decir: turbación de ánimo, ocasionada por una falta cometida o por alguna acción deshonrosa o humillante, propia o ajena. En algunas personas la vergüenza es un sentimiento central, y en ellas la sensación incómoda es la de ser expuestas o puestas en evidencia. La sobreprotección materna suele ser la matriz de este sentimiento. Si a esto se agrega una actitud paterna dura y crítica tendremos el cuadro completo. Exponer frente a otros lo incorrecto de una acción, genera lo que se llama timidez. Frente a este temor la socialización queda obstaculizada y la retracción, según Bustos, es la defensa más eficaz.

La madre interna es la que posibilitará atravesar con integridad por situaciones de pérdida. La llamada *tolerancia al dolor* es la capacidad de elaborar y superar adecuadamente esos momentos. Y por dolor Bustos se refiere a sensaciones de culpa o vergüenza o de angustia o miedo.

En el origen primordial la *agresión* constituye un todo indiferenciado, que se define como la capacidad de reaccionar frente a los estímulos. La agresión es, en principio, rechazo y es una defensa necesaria ante los ataques del medio, o bien responde a estímulos internos como la envidia o los celos. Si la frustración es sostenida durante las primeras etapas del desarrollo, se la incorporará como parte constitutiva del yo y la tensión buscará su descarga para restablecer el equilibrio interno. El equilibrio entre impulso y norma es una lucha central para los seres humanos. Cuando los impulsos agresivos no tienen filtros, cuando las normas no existen, estamos ante la presencia de *la psicopatía o sociopatía*; la contraparte, o sea la represión de los impulsos de agresión, nos ofrecerá *la depresión*, siendo éstos los polos opuestos de la agresión.

La agresión tiene dos dimensiones: una se refiere a la manera como se manifiesta y la otra a la manera como se tolera. En cuanto a sus formas de manifestarse, varían en cada ramillete de manera diferente. En el *cluster* materno se expresa en forma de:

- a) El abandono. “Te hago sentir que me necesitas y te dejo solo, mi ausencia es como la falta de alimento, te dejaré sin fuerzas, o por el contrario te dejaré sintiendo que sin mí no puedes vivir”.
- b) La mordacidad, la crítica, la queja. El agresor nunca se hace responsable ni del daño que causa ni de su deseo de lastimar, nunca son frontales y justifican su conducta.
- c) La superioridad. La persona se siente con un derecho del que, según ella, los demás carecen. Para estas personas nunca es suficiente lo que los otros hacen. O en su versión reactiva exhiben siempre que nunca piden nada y quien aparentemente no pide, en verdad es exigente, ya que de no responder el interlocutor, éste será visto y vivido como egoísta.

Es necesario el desarrollo de la tolerancia, así como lograr impedir una respuesta catastrófica para aceptar la agresión del otro, y no quedar atrapados en un conflicto; ello permitirá constituir el vínculo adulto. La

sobreprotección no facilita la formación de dicha tolerancia. En este caso, la respuesta será la depresión, por no contar con una figura como la madre que funcione como escudo protector.

La facilitadora del taller tendrá que asumir el rol materno de protección y de contención con los padres que protagonicen su historia (que sean seleccionados por el grupo para trabajar su tema o historia). Dalmiro Bustos nos dice que "...el dolor solo se atraviesa después de ser contenido", por lo que la principal dinámica terapéutica será un *holding* comprensivo. El miedo también requerirá de una primera etapa de contención, hasta que se creen las condiciones para la elaboración.

El *segundo cluster* o ramillete corresponde a la función paterna y es el correspondiente a la actividad de afirmación para ir conquistando autonomía; se empieza a manifestar el verbo "poder".

En este estadio el bebé requiere de un yo auxiliar que le enseñe a pararse sobre sus propios pies, la ecuación complementaria ahora es hijo-padre. Junto con la acción aparecen las normas que orientan y conducen el movimiento. Dalmiro afirma que toda norma es un límite a la acción y una capacidad para conocer hacia dónde ir. Estas normas aparecen como mitos irrefutables, pues el bebé no posee la capacidad crítica para filtrar los mensajes.

El pasaje del *cluster* Uno al Dos es un proceso gradual. Si el tránsito por el *cluster* Uno fue adecuado, sin grandes angustias ni presiones, el pasaje para el logro de la autonomía será natural y vivido de manera espontánea. Cuando, por el contrario, éste es obstaculizado, la angustia señala la quiebra en el desarrollo. Si en el *cluster* Uno la persona aprende a reconocer sus necesidades, en el pasaje al Dos aprenderá a reconocerlas, nombrarlas y administrarlas. Surge el concepto central de la teoría sociométrica, el de la relación por criterios. En éstos se va construyendo la capacidad de relacionarse con diferentes personas según diferentes criterios. Es aquí donde se aprende que hay amigos para diferentes cosas, según las afinidades, lo cual da a los vínculos un grado alto de libertad, la cual a veces obstaculiza las relaciones de pareja, en donde se deposita en el otro la idealización de que con ella se satisficieran todos los criterios.

Los dos primeros *clusters* son asimétricos, ya que indican responsabilidad de una persona frente a otra que la necesita. Dalmiro nos dice que no existe persona alguna que quede exenta de la injusticia social en la que se vive, y la culpa social del que tiene frente al que no tiene: es parte constitu-

tiva de la subjetividad. La diferencia será lo que se decida hacer con ella: ser indiferente, colmar a otros para reparar la culpa o ser padres responsables para incluir en nuestro entorno a los hijos que pueblan el mundo.

El ejercicio de la *autoridad* depende de lo aprendido en el *cluster* paterno. Las respuestas a esta autoridad pueden llevar a un ejercicio adecuado del rol de autoridad o, por el contrario, a su negación o un ejercicio distorsionado, como puede ser la autoridad cruel o la ausencia de autoridad. Se requiere de una autoridad para conocer lo que se quiere en la vida y perseguirlo, o bien la falta de ella conformará personas extraviadas, como veletas sin rumbo.

En el caso de los padres, muchos de ellos no funcionan como autoridades asertivas. Eso dificulta que los jóvenes no sepan lo que quieren y no luchen por las cosas. El rol de la facilitadora en las dramatizaciones que abarquen este *cluster* será el modelaje de autoridad asertiva.

Otro aspecto relacionado con el *cluster* paterno es el desarrollo del rol de líder. Un líder será la persona en quien se confía para que lo guíe a uno, marcando el camino. Este rol requiere de iniciativa y confianza. El buen tránsito por el *cluster* materno permite que la persona tenga confianza en su capacidad de ser querido, amado, en palabras de Maslow (1971) *que tenga satisfechas sus necesidades de seguridad y de amor y pertenencia*, por lo que se sabe con carisma y tiene auto-confianza. Si además se agrega que siguió a su guía (padre), y a través del cambio de roles logró una identificación positiva con él, podrá ser un gran guía para otros. Sin embargo, puede existir el otro camino para el liderazgo, el de la formación reactiva, que consiste en la dependencia.

Si las ansiedades básicas predominantes en el *cluster* materno fueron la envidia y la voracidad, en el *cluster* dos tendremos la aparición de los celos, los cuales se definen como la inquietud mental resultado de sospechas de rivalidad por el amor u otra aspiración. Podemos decir que cuando un *cluster*, por ejemplo el Uno, predomina a costa del Dos, la persona llora y no lucha; y cuando el Dos predomina a costa del Uno la persona lucha y nunca llora.

El manejo de la agresión en el *cluster* Dos, que es el campo definido por la autonomía, se caracteriza por el control, el dominio en donde se buscan los vínculos de sometimiento. Tal es el caso de las personas que ejercen cualquiera de los tipos de violencia, el ataque físico, el abuso sexual, el crimen, son formas de expresión en este *cluster*. Estas personas tienen sus principales heridas en el Dos. En sus formas más atenuadas estarán las per-

sonas que dictan normas o directrices, y mientras los otros acepten su lugar no habrá problemas, pero si el otro desea abandonar el lugar, la bondad se podrá convertir en furia. Pueden ser buenos maridos de mujeres sumisas o buenas esposas de hombres sumisos, y rígidos padres de hijos. El control cumple la función estabilizadora de la agresión.

Las funciones que se desprenden de los dos son la de recibir (*cluster* Uno) y la de dar (*cluster* Dos), el primero representa el *sí* y el segundo el *no*. Los roles de alumno, paciente, espectador son parte del Uno que tiene al rol madre-hijo como matriz. El rol de profesor, instructor, médico, terapeuta, nacen en la matriz del Dos cuyo eje fue el de los roles padre-hijo. Así, la capacidad de crear es del Uno y la de generar o darles forma estará en el Dos. La norma que ha sido vivida como fuente de seguridad ha de generar una adhesión, por lo que la capacidad de ordenar pensamientos y acciones y dar forma a contenidos es también de este *cluster*.

El *vínculo de los padres* conforma una tercera entidad no visible, pero fundamental. A esta estructura Dalmiro la llama *tercer padre*. Si el vínculo parental da cuenta de acuerdos y coherencia, los mensajes ayudan a crecer, de lo contrario el niño sufre. Tal es el caso de muchas familias en las que los hijos se vivirán jaloneados en un conflicto de lealtades, o bien adhiriéndose a un padre renunciando al otro.

El *tercer cluster* corresponde a las funciones de compartir y competir. En este momento aparecen los hermanos, amigos, primos, otros niños que comparten su entorno social. Ahora aparecen iguales que responderán ante la agresión con agresión. La simetría será el generador de la mayoría de los roles que se desempeñan en la edad adulta. Igualmente el par complementario es el hermano, estos roles simétricos serán nombrados con una sola palabra: esposos, amigos, amantes, etcétera.

Los vínculos que se generan de la simetría son el *compartir*, *competir* y *rivalizar*. Haber sido sostenido primero y después afirmado, habilita para aprender a compartir. El *holding* da paso al *grounding* y después aparece el *sharing* configurando las tres dinámicas centrales del ser humano. Aprender a compartir implica la renuncia a la fantasía de que todo es mío, la renuncia a la omnipotencia. Inmersos en la sociedad en la que vivimos, el compartir resulta difícil, ya que significaría la construcción de un nosotros sin diferencias. Moreno, afirma Dalmiro, exalta el compartir en la comunicación a través de la tercera etapa de la sesión de psicodrama, la cual es

denominada *sharing*, que significa compartir. En nuestra sociedad se estimula la competencia desde épocas tempranas, por lo que el compartir muchas veces es remplazado por el competir, lo cual está acompañado de un dejo de culpa como resultado de premisas religiosas. Dalmiro afirma que no hay felicidad que se pueda lograr de esta forma, por lo que los remedios que la sociedad ofrece son el alcohol, la nicotina y la droga.

La rivalidad es la tercera dinámica de este *cluster*: si no puedo ganar usando el máximo de mi potencial intentaré impedir que el otro lo haga. La negociación es esencial en las relaciones del ramillete Tres. La lucha se establece y enseña a pactar, ceder, avanzar.

Las manifestaciones de la agresividad con la modalidad *cluster* Tres, toman la forma de peleas, enfrentamiento y discusión: “tengo razón a cualquier precio” parecen decir estas personas. Pueden incluso tener oponentes imaginarios. Aquí la agresión no tiene límites y puede desplegarse en niveles extraordinariamente violentos, ya que los permea la simetría.

El rol del terapeuta en este ramillete puede permitir el compartir experiencias similares, en un intercambio experiencial adulto, que es parte de lo que se trabaja en los talleres de estudiantes y padres.

Bustos afirma que “dinámicamente lo primero es el vínculo, sin vínculo madre hijo, no hay rol de hijo” (1992: 43). Sin embargo, tampoco habría rol de madre; también podemos decir que aún sin rol de madre, habiendo el vínculo padre-hijo, existe el rol de hijo.

Para Bustos el rol es estructurado por el vínculo y el rol, a su vez, estructura los rudimentos del yo. En la matriz de identidad total e indiferenciada, tanto la fantasía como la realidad, los objetos personas, interno y externo, todo es uno y uno es todo en un contexto totalizador y caótico. Se requieren condiciones de seguridad para transitar fácilmente hacia la paulatina discriminación. Sin este pasaje no se produce la diferenciación de roles, quedando las bases para el establecimiento de cuadros psicóticos. Algunas veces los progenitores no ofrecen esa seguridad a los hijos.

Cuando se establecen las condiciones de seguridad básica se establece un principio de discriminación. El otro, ese en quien el niño se espejea, es su primera imagen, lo cual lleva a pensar que en lo más primitivo del ser humano hay una imagen femenina –la madre– que sirve de primera imagen discriminativa tanto en hombres como en mujeres. Su reconocimiento va dando lugar a la conciencia del vínculo, como aquello que une y separa del otro. Sin esta conciencia de vínculo se establece la suplementariedad,

en donde el otro es parte de sí mismo; no hay conciencia de complemento, de existencia independiente. La simbiosis puede ser entendida desde esta perspectiva.

A la conciencia de otro fuera de sí y del vínculo sigue la posibilidad de no afectar su propio rol complementario primario, permitiendo otras combinaciones.

Gradualmente empiezan a aparecer otros roles subordinados a los anteriores como el de alumno, amigo, líder, maestro. Al acceder a la posibilidad del cambio de roles con su complementario primario (por ejemplo, ser madre de su madre), se logra completar el proceso de maduración de roles, aceptando el paso del tiempo y la muerte como experiencia indivisible del nacimiento.

Si uno o ambos roles primarios no ofrecen las condiciones de seguridad suficiente, quedarán fijados al complementario primario, con lo que se configura el complementario interno patológico. Este concepto configura la base de la transferencia, ya que estos vínculos van a trasladarse a relaciones que demanden conductas incorporativas o activas, según el rol transferido. Esto es, que un alumno puede ver al profesor como su padre o madre, y si con esa figura tiene conflictos, trasladará los conflictos al ámbito de la relación entre maestro y estudiante.

El proceso madurativo de roles requiere de llevar a cabo un duelo que marca una separación del rol complementario primario para retener la función ligada a dicho rol. Será necesario despedirse de ser hijo de mi madre para poder cuidar y proteger desde otros lugares a mis pares. Según Bustos, esta es la dinámica básica del concepto de transferencia en psicodrama, así como el conjunto de distorsiones que resultan de la interposición de complementarios primarios en vínculos posteriormente estructurados. Esto puede ocurrir de manera parcial, como en el nivel neurótico o totalmente, como en el nivel psicótico.

El rol: manifestación de una cultura

El rol, según Garrido Martín (1978), es un concepto netamente sociológico, ya sea que se trate en sí mismo o por la influencia de la sociedad en la conducta del individuo.

En los estudios de sociología, una sociedad se define por los estatus y roles que en ella existen o que se ha convertido en casi un axioma en

estudios sociológicos. Lo anterior había sido profetizado por Moreno hace algunos años, en sus primeros estudios sociométricos “los roles y las relaciones entre los diversos roles constituyen la mejor revelación de una determinada cultura” (Moreno, 1993: 7).

Existe una relación desde el rol individual con el rol cultural. Si se quiere estudiar al individuo en su tangibilidad se tiene que recurrir al rol que desempeña dentro de una cultura. Esto puede expresar el grado de desarrollo que una cultura ha alcanzado.

¿Estos roles se desempeñan de manera inconsciente?

En su experimento psicodramático llevado a su vida familiar con su mujer Zerka y su hijo Jonathan, Moreno llega a la conclusión de que se llega por imitación. A partir de una matriz de identidad el niño se percata de que existen cosas con las que se puede identificar y otras con las que es imposible. Papeles que puede adoptar, como el de maestro, padre, pero no el de perro. De esta manera, va identificándose con un número de papeles dentro de una cultura y va tomando conciencia de quién es él. Moreno se adentra en la evolución y la adaptación de los roles que lleva a la socialización del individuo (Moreno, citado en Garrido, 1978).

Evolución de la adopción de roles

Moreno afirma que los primeros años de vida, además del comienzo de la dimensión relacional de la personalidad, conforman la etapa en la que el hombre aprende los roles que ha de desempeñar después. Por lo tanto, no queda duda de la trascendencia de la familia en la que el yo se entrena para la formación de la personalidad. A lo largo de la convivencia con los padres, el niño llega a interiorizar sus papeles de una forma tan inconsciente que “llega a ser sus mismos padres”, por lo que posteriormente en el teatro le es difícil representar estos papeles, debido a que no los puede objetivar, así como logra objetivar los roles sociales como el de maestro, policía o cartero, que han entrado en su vida cuando es capaz de percibir aspectos externos o sociales. Esta es la razón por la cual es necesario objetivar la repetición de roles que los padres realizan con sus hijos en relación con sus propios padres; este es uno de los objetivos psicodramáticos para que a partir de ahí entiendan y vivan lo que sus hijos están viviendo.

La evolución en la asunción de roles no termina en la etapa donde reconozco al otro y me puedo poner en su lugar (la inversión de la identidad), sino en la que Moreno denomina: *ruptura entre la fantasía y la realidad*. En este periodo se crea una escisión entre lo que es real y lo que es imaginario.

Esta ruptura repercute en el desarrollo de la aceptación de los roles. Emergen ahora formas de representar roles que relacionan al niño con personas, cosas y metas en el ambiente real, exterior a él, y a personas, objetos y metas que él imagina que son exteriores.

El rol: yo tangible

Para delimitar el contenido del concepto de rol, Moreno concluye que el hombre no puede vivir solo y para vivir con los demás ha de adaptarse a normas de convivencia desarrollando modos de actuar, que llama conducta. El modo concreto de aceptar esas normas de convivencia es adoptando un rol. Algunas veces el individuo puede elegir su rol y otras es impuesto. Moreno define al individuo como un intérprete de roles (Moreno, citado en Garrido Martín, 1978).

Por lo tanto, podemos concluir que el Yo Psicológico es posterior al desempeño del rol, el hombre no puede experimentarse como Yo si no es a través de una conducta; un niño no podrá tener conciencia de su yo si no ha comenzado a ejercer roles. Para Moreno, lo primero que existe es el rol, de él surge el yo. Asimismo, es importante señalar que un solo rol no constituye el aspecto experiencial del yo, sino la multiplicidad de ellos, lo que a fin de cuentas da la imagen de su yo (Franklin: 2006).

Características de los roles

Garrido Martín (1978) señala que antes de poder hablar de las características de los roles se hace necesario diferenciar entre rol y *estatus* que es más una noción abstracta que indica la posición que ocupa un individuo en una sociedad, mientras que el rol es el aspecto dinámico del *status*, o sea, el desempeño de la posición.

Los roles familiares son cognoscibles pero no de fácil representación, mientras que los sociales son fácilmente percibidos y representados. Los roles familiares con los que nos identificamos y que nos cuesta percibir, por una especie de transferencia, dinamizan la percepción de otros roles: “aun-

que no sean representables parece haber una transferencia de espontaneidad desde estos apiñamientos de papeles hacia otros papeles, por ejemplo, desde el de padre al de policía” (Moreno, 1993, citado en Garrido, 1978).

Otra característica de los roles, es que los roles sociales reciben su fuerza de los roles familiares primeros que vivió e introyectó el niño.

Cada rol que aparece como una fusión de elementos individuales y colectivos, resulta de dos clases de factores: sus denominadores colectivos y sus diferenciadores individuales. Moreno (1993) señala que puede ser útil distinguir entre asunción de roles, que es asumir un rol terminado, plenamente establecido, que no permite a la persona ninguna variación y la representación de roles que le permite al individuo algún grado de libertad y la creación de roles que ofrece un alto grado de libertad al individuo.

Por su carácter social y relacional, el rol desempeña una importante función como medio de comunicación entre personas. Por no dar la misma interpretación a los roles, es difícil la comprensión entre las diferentes culturas.

Garrido Martín (1978) afirma que esta comunicación de roles fundada en la expectativa de conducta, en ocasiones es excesiva y puede llegar a identificar a todas las personas que cumplen un rol, con una falsa generalización. Por lo tanto, una característica fundamental del rol es la *identidad*.

El rol nació genéticamente de la interacción madre e hijo y basado en la complementariedad de ambos; desde su comienzo se justifica la interrelación de estos roles, que se polariza en el rol contra rol. La polarización se hace múltiple, porque cada individuo desempeña varios papeles, formándose lo que Moreno llama racimo. La progresiva implicación de familia-sociedad acaba por crear un complejo racimo que va a producir el átomo cultural.

Roles maduros

Un rol maduro es el que permite el aprendizaje creciente y la incorporación de nuevos roles. Ningún aprendizaje se completa a partir del complementario primario. Si las experiencias se dan en un marco de seguridad quedará abierta la posibilidad de que aparezcan nuevos vínculos reparatorios y complementarios. Por ejemplo, el rol de hijo permitirá otros padres y madres con dinámicas flexibles que faciliten el cambio y el crecimiento, es decir, que habrá intercambios saludables en los que pueden intervenir la oposición y la aceptación, el acuerdo y el desacuerdo, el sí y el no. Las distorsiones serán inevitables, pero circunstanciales.

Para Bustos (1992) el repertorio de roles durante la adolescencia estará casi completo, siempre y cuando las etapas anteriores hayan sido transitadas saludablemente. Así, el joven podrá oponerse sin culpa, tomando de los modelos paternos sólo aquellos aspectos que sean compatibles con sus características y con el momento histórico que le toca vivir. Para poder transitar de la aceptación pasiva a la activa, es necesaria la oposición.

Roles patológicos

Cuando el repertorio de roles no se completa en la etapa de la adolescencia, los roles pasivo dependientes tomarán el lugar de los activos o viceversa y se instalará un equilibrio de fuerzas empobrecedor y peligroso (Ibíd.).

Los roles se desarrollan en relación con otro u otros. Cada rol tiene su complementario: madre-hijo o maestro-alumno. La teoría de los roles es una teoría de las relaciones humanas y da cuenta de los vínculos y las interacciones. Los roles se patologizan cuando los vínculos con las figuras significativas no han sido seguros y, por lo tanto, no permiten una clara discriminación del yo como otro, con lo que se impide la incorporación de respuestas alternativas al rol primario o a su complementario.

Cuando un rol se ha patologizado, el rol complementario es patológico. Por ejemplo, madre-permisiva hijo-manipulador. Bello señala que en los estadios más primitivos del desarrollo los roles no son complementarios, sino suplementarios. En la etapa en la que surgen los roles psicósomáticos, la madre o quien desempeña el rol materno lo hace siempre en suplementariedad, ya que hace por el bebé lo que éste no puede hacer por sí mismo, como supliéndolo. También en situaciones patológicas, los roles psicodramáticos y hasta los sociales pueden quedar en situación de suplementariedad (Bello, 2000).

Moreno señala que cuando la espontaneidad está afectada nuestros roles se vuelven rígidos, estereotipados y limitados (en Bello, 2000).

Esto podría ser igualmente cierto en el sentido contrario, cuando hay patología del rol, se inhibe la espontaneidad y la creatividad, por lo que podríamos hablar de inhibición recíproca.

Para despatologizar el rol es necesario desarrollar la espontaneidad, ya que esto permite desempeñar nuevos roles, o creativizar nuestros roles sociales, con lo que aparecen respuestas nuevas a situaciones viejas. Esta es, nuevamente, una de las metas: que los padres encuentren respuestas nue-

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el:
aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

vas a conductas viejas de sus hijos ante las cuales siempre han respondido igual. Si el hijo llega tarde sin avisar lo regañan y el problema sigue.

“El psicodrama interviene ayudando a liberar al individuo de sus roles complementarios patológicos y ampliar y creativizar nuestro repertorio de roles. En psicoterapia el psicodrama va a explorar, según la filosofía del momento el *locus*, el *estatus nascendi* y la matriz de los roles en conflicto. En una dramatización se puede focalizar el rol en conflicto en un vínculo actual (*locus*), sondear cuándo y cómo quedó establecido este patrón de conducta como modelo de amor vincular (matriz), y cómo se fue desarrollando hasta ahora, a través de cuáles otros vínculos e interacciones” (Ibíd.: 34).

El concepto de rol es el eje central de la teoría de Moreno. A partir de este concepto desarrolla su teoría de las relaciones interpersonales. Como se mencionó: los roles tienden, según este autor, a formar ramilletes. Hay una transferencia (espontaneidad) desde los roles no actuados, a los actuados en el presente. A esta influencia, Bustos le llama efecto *cluster*, misma que fue descrita en la sección denominada *El rol yo tangible*.

Conclusiones

Como se puede observar a través de esta revisión bibliográfica, la necesidad de que un individuo y en este caso los padres amplíen el repertorio de roles, es fundamental para evitar conductas estereotipadas que conlleven al desarrollo de síntomas de sus hijos estudiantes.

2. Segundo estrato: primer grupo, núcleos de la personalidad

Maddi define personalidad como el “conjunto estable de características y tendencias que determinan las semejanzas y diferencias de la conducta psicológica (pensamientos, sentimientos y actos) de la gente que denota continuidad en el curso del tiempo y que puede o no interpretarse fácilmente con referencia a las normas sociales y biológicas de presión originadas exclusivamente en la situación inmediata” (1972: 10).

Este autor presenta en su libro algunas formas en las que las personas orientan sus vidas. Identificar semejanzas entre personas es la base de su teoría de núcleos básicos, “en la cual se presta especial atención a las características y tendencias que definen la naturaleza humana y que se expresa de manera ubicua en la vida” (Ibíd.: 18). Postula tres modelos:

1. De conflicto. El hombre sufre en todo momento de manera inevitable el choque de dos grandes fuerzas contrarias. De acuerdo con este modelo, la vida es un compromiso para lograr el equilibrio entre estas fuerzas contrapuestas. En caso de no lograr este equilibrio quizá la persona manifieste un inútil intento por negar una de estas fuerzas. Este modelo tiene dos vertientes: la primera, en donde el conflicto es intrapsíquico, y la segunda, en donde el conflicto está entre la persona y la sociedad.
2. De realización. Supone una gran fuerza que es inherente a la persona. En este modelo la vida es la posibilidad para expresar cada día con más claridad esa fuerza. Aunque este modelo no excluye la posible existencia del conflicto, no es necesario ni permanente. Aquí también hay dos vertientes: la versión de ejecución, donde la gran fuerza adopta un plan genético que determina las cualidades especiales de la persona, por lo que la vida fecunda es la realización de estas cualidades; la otra es la versión de perfección, en donde las cualidades están en relación con lo que es bueno, excelente e importante en la vida. La primera vertiente es del todo humanista y la segunda idealista.
3. De consecuencia. Se atribuye especial importancia a la influencia de la realimentación originada en el mundo exterior. “Si ésta concuer-

da con lo que se esperaba o con lo que era corriente, hay reposo. Pero si hay inconsecuencia entre la realimentación y la expectativa o costumbre, se origina cierta presión destinada a aliviar este incómodo estado de cosas” (Ibíd.: 18). Nuevamente este núcleo tiene dos vertientes, la versión de la disonancia cognoscitiva y la de activación.

El modelo de realización: la posición de Maslow

Abraham Maslow nace en 1908; en 1934 obtiene el título de Doctor en Filosofía. Maslow influyó y recibió influencia de Allport, Rogers y Goldstein; coincide con ellos en atribuir a la persona una tendencia nuclear, “el impulso hacia la realización de las posibilidades inherentes...” Para Maslow, la realización de las posibilidades inherentes asegura prácticamente el desarrollo de un concepto del yo, y si bien entiende que la dolencia mental está asociada con una realización defectuosa, no interpreta el defecto como un resultado de la limitación del concepto del yo” (en Maddi, 1962: 83).

De esta manera, este impulso lleva a satisfacer las necesidades que se requieren para sobrevivir, tanto física como psíquicamente. La tendencia a supervivir es anterior a la de ejecución, ya que se requiere de un mínimo de satisfacción de la primera para poder acceder a la segunda. Maddi afirma que sólo la tendencia a la ejecución es capaz de consolidar la vida a través de garantizar la expresión de la individualidad y su valía como persona, es decir, de lo que le es exclusivo a esa persona y sólo a ella. Por lo que este será el vehículo para vivir una vida fecunda y significativa. La tendencia a la supervivencia y la de ejecución no son antagónicas, aunque se requiere de una cierta satisfacción de la primera para que la segunda tenga el ímpetu esperado, pero esto no implica el afirmar que una tendencia inhiba o contrarreste a la otra.

Según Maslow “la tendencia de ejecución es la motivación del crecimiento; en cambio, la tendencia a la supervivencia es la motivación originada en la privación”. (en Maddi, 1962: 85). El objetivo de la motivación por carencia es disminuir la tensión originada en el organismo para lograr recuperar la homeostasis. El objetivo de la motivación de crecimiento es enriquecer la vida, ampliando la experiencia y nuestro placer de vivir. Así, la satisfacción tendrá que ver con la realización de cualidades o ideales, en la cual la persona llega a ser más compleja, diferenciada y capaz. “En verdad esta ampliación del organismo parece exigir que la satisfacción vaya

unida al aumento de tensión” (Ibíd.: 85), pero no una tensión por alcanzar algo que falta, sino algo que se desea alcanzar con la acción para llegar a la meta; esta motivación estará más en relación con un valor. Se ha discutido mucho sobre si esta tendencia de ejecución es organísmica y no involucra a la inteligencia y las cualidades de decisión de la persona o no. «Desde el punto de vista motivador, la madurez o realización del yo significa trascender a las necesidades originadas en la deficiencia. Por lo tanto, puede afirmarse que ese estado se encuentra meta motivado o inmotivado» (Maslow en Maddi, 1962). Maddi afirma que a la tendencia de ejecución se le puede ver como un conjunto fuerzas capaces de orientar la vida, sin expresarlas en términos motivadores, lo que ha sido una polémica en relación con la postura de Maslow.

Sin embargo, Maddi hace una fuerte crítica a Maslow cuando da ejemplos de personajes que teniendo, infancias en donde no fueron satisfechas sus necesidades de sobrevivencia, pudieron ejercer su tendencia a la ejecución, situación que en la jerarquía de necesidades resulta imposible. Incluso se pregunta y nos pregunta: “¿Puede afirmarse realmente que cuando no se satisfacen las necesidades de supervivencia se limita la realización del yo?” (1962: 19).

La autorrealización dentro de la anormalidad

Shostrom Everett L. (1982) aporta a nuestro juicio la respuesta a la pregunta anterior cuando afirma que “al comprender la conducta excepcionalmente sana podremos retroceder y observar cómo la neurosis normal, la manipulación y las conductas neurótica y psicótica pueden reflejar también esfuerzos de autorrealización. Aquí afirmaríamos que cuando las necesidades de supervivencia, no fueron satisfechas adecuadamente, se observan en general conductas que varían entre manipuladoras, neuróticas e inclusive psicóticas”.

Cuando Maslow estudió a las personas que funcionaban bien, encontró en su investigación que ellas eran capaces de expresar indignación justa o coraje y, al mismo tiempo, ternura y amor. Asimismo, son muy competentes y fuertes y tiene una aguda conciencia de su propia debilidad personal (Shostrom en Lafarga, 1996: 70).

Sin embargo, este fluir natural de las expresiones de enojo, amor, fuerza y debilidad se ven tempranamente interrumpidas por la rigidez de los

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

adultos que nos enseñan qué es correcto e incorrecto, qué se debe hacer y qué está prohibido. Shostrom afirma: “En cuanto nos rendimos a los deberes y obligaciones ha empezado la manipulación” (Ibíd.: 72).

A continuación se presenta el gráfico propuesto por Shostrom, que explica cómo la anormalidad o disfuncionalidad también expresan tendencias hacia la autorrealización.

Se iniciará la descripción del interior al exterior del diagrama, mostrando patrones con diferentes grados de disfuncionalidad, de los más simples a los más complejos.

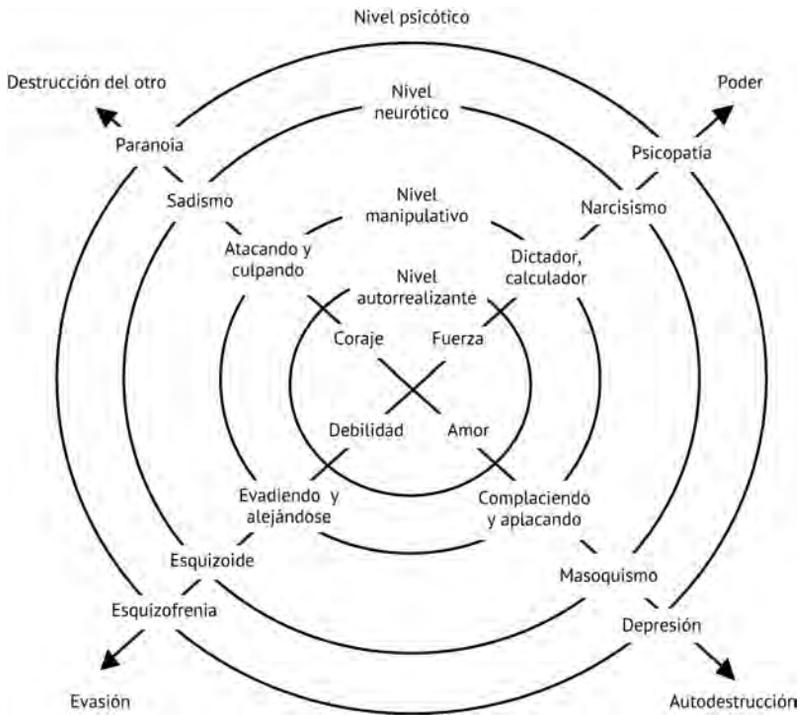


Gráfico 6.2

Patrones de manipulación. En el esquema anterior se pueden observar estos patrones. Cuando el niño no es satisfecho en sus necesidades de estimación o de amor es muy probable que aprenda a negarse a sí mismo para complacer a los adultos y así obtener ese amor y necesidad de pertenencia. De esta manera, en lugar de expresar genuinamente el amor

lo expresará dando gusto a los otros, a la vez que niega su enojo hacia los otros. A esta forma de actuar, Shostrom la llama patrón protector (complace y aplaca) y la persona que la ejerce siente placer al desempeñarlo, por lo que estaría en una pseudo-realización. El segundo proceso manipulativo es cuando en lugar de expresar la ira o enojo genuinos, se culpa o critica a los otros, así que se destruye a los otros de manera metafórica. Aquí también el que culpabiliza niega sus sentimientos de aprecio o ternura hacia el otro, pero, al no reconocer su enojo y sentirse víctima, se pone en el lugar donde encuentra su pseudo-autorrealización. El tercer patrón de manipulación es el que representa el calculador y el dictador, a los que no les interesan los deseos de las otras personas, sino sólo alcanzar sus metas, ya que a través de ello sentirán su fuerza y se aproximarán a una pseudo-autorrealización. El último proceso manipulativo consiste en manipular por la debilidad, lo cual se logra cuando la persona se evade y se aleja de los demás y de la situación comprometedora. El débil diría “no puedo hacerlo, me rindo”, el manipulador dice “no puedo hacerlo, hazlo tú”, obteniendo placer de que los otros le resuelvan la vida, llenando de esta manera la pseudo-autorrealización. Maslow define las conductas manipulativas como “una neurosis normal o conductas que se desvían de la conducta autorrealizante sólo en espíritu” (Ibíd.: 73).

Patrones neuróticos y psicóticos: lo que una vez fue amor genuino –como se puede ver en el primer círculo– puede llegar a convertirse en un patrón masoquista, y es cuando la manipulación “del olvidarse de la propia persona” no es suficiente y tiene que introducir el coraje hacia esa persona en la propia, lo que la conduce a ser masoquista y gozar de su posición de sufriente logrando así la pseudo-autorrealización. El punto último del masoquismo es la depresión, en donde hasta el suicidio tiene un toque perverso, “si me destruyo, entonces los demás me apreciarán. Desde esta perspectiva, este es un intento de sobrevivir en el mundo” (Ibíd.: 74).

De igual manera, el coraje puede llegar ahora a convertirse en conductas sádicas. El sádico se define como un “amor congelado, en donde el sádico disfruta con el castigo de sus pseudo-adversarios. Al negar su necesidad de amor, el sujeto sádico tiende inconscientemente a forzar o controlar el mundo; cree que él sabe más y que puede forzar a los demás mediante métodos de exhortación” (Ibíd.: 75). El sádico puede llegar al extremo de la paranoia donde el odio lo lleva a la destrucción del otro.

Cuando la fuerza se rigidiza puede convertirse en conducta narcisista que pretende controlar con su apariencia de mucha seguridad, arrogancia, intentando impresionar a todos con su superioridad y es capaz hasta de ayudar a autorrealizarse a los otros, siempre y cuando su inteligencia prevalezca. Si esta conducta se rigidiza aún más, llega a un nivel más alto que es el sociopático. “El sociópata está tan rígidamente atado a su propia sobre-estimación que no se da cuenta de lo impropio de su conducta. La conducta sociopática es altamente insensible y hedonista, carece de sentido de responsabilidad, y habilidad para razonar sus objetivos, a tal punto que el sociópata por lo general termina como criminal” (Ibíd.: 75) y estafador creyendo en todo momento que hace algo inteligente y obteniendo así la pseudo-autorrealización.

Finalmente, cuando la debilidad genuina ya sobrepasa a las conductas de evitar y huir se producen conductas esquizoides, cuyas características son la frialdad, la lejanía, la separación emocional y la apatía, siendo el último nivel de huida la esquizofrenia, que es la pérdida de contacto con la realidad, que sumerge a la persona en una realidad alterna, en otro mundo, que aunque desagradable, es mejor que la realidad a todo color, llegando así a la pseudo-autorrealización.

Con lo anterior podemos dar respuesta a la pregunta que Maddi planteó. Cabe con seguridad otra pregunta: ¿cómo se puede explicar que personas que estuvieron en situaciones límite, como Viktor Frankl en un campo de concentración, en donde sus necesidades de supervivencia no eran satisfechas, pudieron acceder a la autorrealización? Intentaremos dar respuesta en la siguiente sección.

Sentido de vida versus vacío existencial-Viktor Frankl

Cuando Viktor Frankl llegó al primer campo de concentración, donde fue despojado de su esposa embarazada, de sus hermanos y de sus padres –ya que cada uno fue enviado a otro campo de concentración diferente– también los nazis le quitaron su ropa, para darle harapos y le quitaron su manuscrito: quedó al desnudo frente a esa realidad infrahumana. En su teoría de logoterapia él había postulado el sentido de vida como inherente al ser humano, entonces se preguntó “¿Realmente depende el sentido de mi vida de la publicación de ese manuscrito?” Se dedicó a descubrir otros sentidos posibles, en su mayoría inmediatos. Su misión más importante era

sobrevivir de ser posible, por sus padres, su esposa y sus hermanos (todavía más inmediato se hizo el propósito de ayudar a sus compañeros a vencer su desesperación)” (Fabry, 1968: 35). Así, descubrió que “el sentido de la vida es tal que este sentido se cumple incluso en el fracaso, en el estar vacíos los graneros, y de esta forma también en el estar vacíos los cajones en los que solemos colocar y guardar nuestros manuscritos...” (Frankl, 1987: 152). De esta manera, fue congruente entre lo que hacía y lo que planteaba su teoría. Eso logró hacer que sobreviviera a los campos de concentración en donde muchos de sus compañeros, ante la desesperación, se lanzaban a las cercas electrificadas.

El sentido de la teoría que desarrolló le impidió caer en el vacío existencial. Este vacío lleva a las personas a sentirse “solitarias, vacías, frustradas, impotentes o desdichadas” (Ibíd.: 13). Esto no significa que no haya padecido, claro que lo hizo, Alfred Langle quien estuvo cerca de él en el desarrollo de su teoría, fue testigo del dolor cuando relataba su experiencia en los campos de concentración. Esto significa que desarrollar la misión o el sentido no necesariamente conlleva a la felicidad, sino a la satisfacción que es precisamente la autorrealización a la que hemos hecho referencia.

El vacío dice Frankl es el resultado de “las consecuencias (...) de que el hombre sólo desea aquello que hacen los demás, es decir *conformismo*, o bien al revés, que sólo hace lo que los demás desean, es decir, *totalitarismo*” (1982: 104). Frankl menciona como detonadores de la frustración existencial a la pérdida de tradiciones que afecta a los valores universales y al vacío existencial, y la manera en que se muestra esta frustración son, entre otros casos, la apatía y el aburrimiento, los cuales se han convertido en un desafío para la educación en todas las escuelas del mundo, así como “el suicidio, particularmente frecuente entre los jóvenes estudiantes, la drogadicción, el tan extendido alcoholismo y la creciente criminalidad juvenil” (Ibíd.: 106). Frankl afirma que “en una época de vacío existencial, hemos dicho que la educación no debe de contentarse ni acotarse a la transmisión de conocimientos y tradiciones, sino más bien, a perfeccionar la capacidad humana de descubrir aquellos significados únicos que no están afectados por el desmoronamiento de los valores universales. Esta capacidad humana de descubrir significados escondidos en situaciones únicas, es la conciencia” (1988: 87). Ya se abordará esta conciencia en el capítulo VIII. ¿Qué sería el vacío en términos de Maslow que hablaba de *experiencias extremas o cumbres*? Frankl asemeja este vacío a una “experiencia abismal” (Ibíd.: 85).

¿Cuál fue la diferencia entre las personas que se lanzaron a las cercas y Viktor Frankl?, ¿sería sólo el descubrimiento de su sentido de vida?, ¿por qué no pudo ayudar a sus compañeros a descubrir esa misión? Creemos, de manera personal, que la diferencia es porque Frankl tuvo sus necesidades resueltas cuando fue niño. Él relata cómo recuerda un día que siendo niño, despertó y se encontró con la mirada amorosa de su padre. Consideramos que aquí tuvo la certeza de la aceptación, el amor y la seguridad que le proveían sus padres; también siempre tuvo resueltas sus necesidades fisiológicas. Por lo que pudo, a partir de esas experiencias, soportar las necesidades fisiológicas y de seguridad que enfrentaba en los campos de concentración. En síntesis, partimos del supuesto de que al tener bien satisfechas las necesidades primarias en la infancia, el ser humano podrá, en situaciones límite, cuando está frente a la tríada trágica, desplegar la libertad para trascender su sufrimiento y culpa para acceder a descubrir su misión en ese momento. Incluso Cofer afirma: “La persona debería ser capaz de resistir la privación con mayor facilidad si sus antecedentes son de gratificación de necesidad que si lo son de frustración frecuente. Tanto J. Mc V. Hunt (1941) como Mowrer (1950c) han presentado argumentos en una línea acaso similar” (1971: 669).

Es claro que muchos de nuestros estudiantes no tuvieron satisfechas sus necesidades primarias, por lo que les será difícil acceder a la meta de auto-realizarse, por lo que el satisfacer –aunque sea en un grado no muy intenso– estas necesidades, será de vital importancia en nuestro trabajo. En el capítulo VIII se describirán con más detalle las premisas de Viktor Frankl.

3. Segundo estrato: segundo grupo, explicaciones desde la lente sistémica

El dilema de seguir con el síntoma o pagar los costos del cambio

La reprobación, la depresión, las adicciones, el embarazo y el suicidio son, entre otros, breves ejemplos de síntomas que en la experiencia ha enfrentado el equipo de trabajo con estudiantes. Sin embargo, cada caso debe ser desmenuzado de manera cuidadosa y particular. “En términos sistémicos el cambio no es una solución única o un problema único, sino un dilema a resolver. Impone un precio y plantea la pregunta de cuáles serán las repercusiones (para cada uno de los miembros de la familia)” (Papp, 1988:

25). Cuando el síntoma, por ejemplo, es la reprobación sistemática de un muchacho, tanto él como cada uno de los miembros de la familia tienen algunas ganancias secundarias, las cuales pueden ser conductuales o emocionales, de la misma manera que deben sacrificar ciertas cosas o pagar un precio por lo que se recibe. Si el muchacho gana, por ejemplo, emocionalmente cercanía y calidez de su padre o madre, o ambos, cosa de la que antes carecía, quizás el precio de empezarse a creer la historia de que es un inútil y torpe resulte ser poco con respecto a las ganancias que obtiene. Sin embargo, el alumno deberá conocer sus costos y ganancias con respecto al síntoma «la reprobación» o cualquier otro.

Es necesario “conocer el síntoma y el sistema para mostrar que no se puede cambiar uno sin cambiar el otro y enfrentar a cada miembro de la familia con su propio dilema” (Ibíd.: 27).

El concepto de autorregulación se usa para conectar el síntoma con el sistema y así modificar una de las premisas fundamentales bajo las cuales está operando la familia: la premisa de que el síntoma es un elemento ajeno al sistema y puede ser cambiado por separado. Así, el tema se desplaza del problema; de quién lo tiene, qué lo causó y cómo eliminarlo, a cómo funcionaría la familia y el muchacho sin su problema, qué precio se deberá pagar por su eliminación y quién habrá de pagarlo y si vale la pena (Ibíd.: 26).

Reprobación

Dentro de un marco sistémico podemos ver a la reprobación (si ésta es repetitiva) como un síntoma que tiene un significado y una función en el ámbito social, familiar e individual (Rodríguez, 1991).

Función y significado a nivel social

Principalmente, en los niveles básicos y nivel medio superior, se espera que los estudiantes aprueben los cursos, pues es evidente que el objetivo principal de la asistencia a la escuela consiste en aprender. Los individuos que reprueban de manera repetitiva se enfrentan a las reacciones de los demás, que generalmente les ofrecen una imagen devaluada de sus capacidades. Esta imagen se acentúa aún más si son comparados con aquellos que obtuvieron las mejores notas. Es usual que se les califique con adjetivos, como: flojo, distraído, “burro”, problemático, no interesado, etcétera. Con la re-

petición constante de ésta descripción de sí mismos se va conformando su personalidad. Llega un momento que vuelven propia esta concepción.

Así, el grupo de los reprobados poco a poco se va convirtiendo en el grupo de los oprimidos, de los incapaces. La escuela puede intentar cambiar la situación, abriendo cursos de regularización para estudiantes desaventajados, puede asignarles tutores, hablar con los padres de familia, etcétera. Pero las ideas opresoras y el concepto que tienen de ellos mismos, siguen presentes.

Pero, ¿para qué sirve a la sociedad, al sistema educativo específicamente, el que los alumnos crean en esta supuesta incapacidad y se vivan con déficits?

Pese a que el discurso social y político oficial postula el esfuerzo por proveer de igualdad de oportunidades educativas a todo aquel que lo desee, en realidad se promueve una amplia gama de obstáculos para los estudiantes, *garantizando con ello continuidad de la estratificación y reproducción de estructuras sociales*, en donde los niveles social, económico y político son desiguales entre las clases.

En nuestro país, de la misma manera que en toda sociedad capitalista, se tiende a legitimar que los estudiantes que fracasan son aquellos que por sus características no están en condiciones de aprovechar la oportunidad educativa que se les brinda, de manera que tarde o temprano les conviene *abandonar el sistema escolar para integrarse a la esfera de la producción y de los trabajos mal remunerados*.

Función y significado a nivel familiar

La reprobación también tiene una función familiar y puede comunicar diversos mensajes. Watzlawick (1987) menciona: “Toda conducta es comunicación y no sólo el habla” por lo que el ser brillante o torpe en el aprendizaje, entre otras conductas, comunicará algo.

Por lo tanto, la reprobación debe ser observada dentro del contexto social y familiar en el que acaece. Un contexto familiar que aporta estrés a un integrante, generará probablemente conductas o respuestas agresivas como la drogadicción, el alcoholismo, el fracaso escolar entre otras y estas problemáticas, a su vez, influirán en el contexto. Es así como modificaciones en una estructura familiar pueden contribuir a la producción de cambios en la conducta y los procesos psíquicos internos de los miembros del sistema (Minuchin, 1977).

Rodríguez (1991) considera que la manera como se regulan estos procesos no es una cuestión de azar, sino que están determinados por su función en un contexto dado. Una determinada estructura requerirá un síntoma determinado por parte de algún miembro de la familia. Cuando los jóvenes equilibran el sistema para que éste no cambie, sus síntomas pueden manifestarse, por ejemplo, en el fracaso escolar.

Para entender más claramente esta idea es necesario conocer los elementos esenciales de una estructura familiar adecuada.

1. En la jerarquía de poder, padres e hijos poseen diferentes niveles de autoridad.
2. Existe una complementariedad de las funciones en donde el sistema conyugal opera como un equipo, aceptando la interdependencia entre ellos.
3. Se forman alianzas determinadas por la unión de dos o más personas que comparten intereses, valores, actitudes comunes. Por ejemplo, la díada marital y el sistema fraterno.
4. Se promueven límites claros entre la familia nuclear y la familia extensa u otros sistemas extra familiares.

La disfuncionalidad se ve representada en las siguientes formas de relación. En el caso de los límites, éstos pueden presentarse de manera difusa o rígida. Los primeros se caracterizan por un desapego de algún tipo de relación, por ejemplo, padres que no se enteran de cómo van sus hijos en la escuela, no se interesan y, por lo tanto, tampoco apoyan. A los segundos los caracteriza un apego excesivo, la familia tiene la esperanza de lograr una unidad de pensamiento y sentimiento.

Otros estudiantes pueden encontrarse en un conflicto de lealtades cuando cada uno de los cónyuges trata de obtener el apoyo del hijo en su conflicto con el otro. El hijo puede sufrir una ambivalencia y depresión que repercutirá en el rendimiento escolar; o de manera más abierta, una madre puede coaligarse con el hijo en contra del padre, existiendo una tensión que se expresa en hostilidad. Este tipo de relaciones obstaculiza la sana evolución de una identidad autónoma (separación entre padres e hijos).

Las familias pueden organizarse de diversas maneras buscando estabilidad, para lo cual se requiere, en algunos casos, de la existencia de un

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

hijo con problemas de aprendizaje y fracaso escolar. Es así como el síntoma del fracaso escolar no es más que una fachada de una tensión mayor.

Función y significado a nivel individual

En una familia en crisis pueden operar fuerzas que mantengan el *statu quo* de un modo perjudicial para el sistema, impidiéndole cambiar ante la aparición de presiones del desarrollo. Al igual que el cuerpo, el sistema familiar puede incluir fuerzas que lo mantienen en un estado estable que puede ser nocivo debido a que le impide a la familia adaptarse a los cambios propios del desarrollo.

El terapeuta familiar debe descubrir cuál es el mecanismo que mantiene al problema (la persona, personas e interacciones que fomentan la homeostasis), esto es descubrir el juego familiar para observar quién procura volverlo a su *statu quo* y a través de qué mecanismos lo hace.

Leventon (1987) comenta que el joven que no haya completado con éxito sus luchas para hacerse independiente, con frecuencia pone de manifiesto sus dificultades en la escuela. Mientras las familias luchan por hacerle asistir a la escuela o por encontrar formas de ayudarlo a salir adelante, surgen, usualmente, otros aspectos de sus problemas de crecimiento. Lo relacionado con la asistencia a clases a veces proporciona a la familia la oportunidad de dar marcha atrás y terminar una etapa de desarrollo que había sido descuidada. La función a nivel personal podría ser:

- a) Recibir aquello de lo que se ha carecido, por ejemplo, apoyo (cuando al menos uno de sus padres lo apoya en sus dificultades porque lo comprende).
- b) Expresar ese enojo que ha experimentado por no haber tenido lo que necesitaba o por recibir, quizá, tanta sobreprotección que resulta imposible abandonar a los padres en esta etapa, donde la individuación cobra un papel central.
- c) Para apoyar al progenitor más débil en la lucha contra el otro progenitor, lo que lo llevaría experimentarse como el héroe o bueno por apoyar a uno en contra del otro y quizá a experimentar el coraje por las injusticias recibidas por este último progenitor.

Las adicciones en los estudiantes

Conceptualización de las drogas a través de la historia

La postura de Estados Unidos y México hacia las drogas ha ido variando. Desde mediados del siglo XIX hasta el XX se ha transitado entre la tolerancia y la intolerancia. Musto (1994), citado por Alfredo Natera, pone sobre la mesa las formas actitudinales que la sociedad estadounidense ha ido creando hacia las drogas a través de los años. El debate actual se centra “entre la intolerancia, dedicada a la reducción de la demanda (uso de drogas) y la aceptación, de tal suerte que nos encontramos con una doble moral” (Nateras en Medina, 2000: 122). Una doble moral ya que por un lado existe un control férreo en la producción, circulación y consumo, como se puede ver en lo ocurrido en hechos recientes, como la tragedia del News Divine. José Ramón Enríquez afirma al respecto: “nada me interesa señalar del ‘operativo’ porque el simple eufemismo me indigna. Repito lo que otros, más o menos de mi edad, han dicho muy bien: ‘operativo’ es lo mismo que redada. Sí, como ésas de las cuales fuimos víctimas cuando jóvenes. Y su razón de ser tiene los dos objetivos policíacos de siempre: el ideológico, amedrentar; y el económico, extorsionar”. (Ramón, Reforma: 18-7-08). Igualmente se puede observar permisividad clandestina en algunos momentos, casos y circunstancias. Este discurso doble que postula que algo “es malo y no se puede, pero sí se puede” y “no es tan malo” genera una confusión que propicia la toma del mensaje que más se adecua a la persona según sus necesidades.

Los discursos, actitudes y opiniones son construcciones históricas que van variando según el momento social, económico y político. Las drogas, así, se han asignado prejuiciosamente a grupos específicos o marginales. Por ejemplo, el opio se asocia a inmigrantes chinos, la cocaína con la comunidad negra con toda la dosis de discriminación que esto conlleva; la marihuana con los inmigrantes mexicanos en los años treinta, en los años sesenta se asociaba con las capas más relajadas liberales e intelectuales, a jóvenes del movimiento hippie, la generación *beat*, entre otros muchos. En el inicio del siglo XX la marihuana en México se asociaba al ámbito carcelario. Las personas que la consumían eran vistas como enfermas más que viciosas. Posteriormente, en los movimientos armados revolucionarios fue de uso cotidiano, por lo que su significado estaba asociado a la evasión ante

el peligro. Con la llegada del positivismo y el desarrollo industrial, donde la idea del progreso cobra primacía, los consumidores de drogas fueron vistos como personas que se contraponían a la civilización y la vida pacífica, consecuentemente fueron etiquetados “como peligrosos, delincuentes y anormales (Nateras en Medina, 2000:127). Actualmente, Estados Unidos adjudica este problema a los países cultivadores y a los diferentes carteles de narcotráfico, destacando principalmente Colombia y México. Hoy en día, a los jóvenes consumidores se les etiqueta de “desintegrados, desadaptados, enfermos y disfuncionales lo cual no favorece la comprensión de las conductas o comportamientos juveniles” (Ibíd.: 139).

Función de la droga a nivel social

La droga está inmersa dentro de la política, de la violencia y la economía, por esta razón el doble discurso moral de las autoridades.

¿Para qué le sirve a la sociedad la proliferación de la droga? A esta pregunta hay muchas aproximaciones o hipótesis:

1. Ante la situación real de dificultad para los jóvenes de un futuro desahogado económicamente, muchos de ellos “se reclutan en las filas del narcotráfico como “opción laboral”, acceso a fuertes ingresos económicos y estatus social” (Ibíd.:125). De esta manera, algunos no cuestionarán las políticas del gobierno y del sistema como gran engranaje que cada día dificulta la sobrevivencia de las clases más desprotegidas de la pirámide social.
2. Los usuarios de clases bajas tampoco cuestionarán las políticas gubernamentales y se quedarán atrapados en la imposibilidad de modificar su entorno para un crecimiento sano.
3. Los usuarios de todas las clases sociales acallarán su vacío existencial como resultado de ignorar cuál es el sentido de sus vidas en este momento de crisis social, política y económica que afecta a todas las familias e individuos que las conforman.
4. El sistema distraerá a la población en las dramáticas tragedias que son causadas por el narcotráfico y la droga en los usuarios y sus familias, para así no contar con el cuestionamiento que tendría que darse a nivel de la población.

Mille (1993) bosqueja patrones de comportamientos grupales en tres tipos o vertientes de dependencias:

- a) Relacionado con el consumo: en donde la droga en sí misma no es la causante de la dependencia, sino el proceso psico-socio-cultural que se genera a su alrededor.
- b) Vinculado a los comportamientos rituales: actividades que están desprovistas de sentido, la rutina, el no haber un para qué de la vida.
- c) Adscripción incondicional a una forma de pensar: ideología o creencia que conlleva un marco de pensamiento sectario. Así, algunos grupos intiman para que alguien ingrese al *consumo de drogas*.

Función de la droga en el joven

Al abordar la drogadicción es importante no sólo verla como un problema de salud pública que afecta a toda la población, lo cual es del todo cierto, sino considerar la edad, el estrato social, la adscripción religiosa, el tipo de familia, el género, la condición de lo urbano-rural, el posicionamiento cultural, el contexto social y político que prevalece y el sexo, entre otras variables. Afirmar, como lo hacen Mariño, Romero, Medina-Mora, que los jóvenes son los que mejor expresan el deterioro social y económico a través del uso de drogas, si bien en parte es verdad, deja de lado las distintas formas de ser joven, como la diversidad de sentidos y significados que tienen los jóvenes en el uso de drogas.

Stanton, Todd y colaboradores hablan de que la adicción a alguna sustancia es un proceso interdependiente que sirve como función protectora para mantener la cercanía familiar. La familia necesita al adicto tanto o más que el adicto a la familia. Investigaciones realizadas con familias de jóvenes adictos revelan que gran parte de las crisis que giran alrededor del adicto son un desvío para no enfrentar otros problemas familiares, habitualmente relacionados con los padres.

Por ejemplo, en el caso de un joven perteneciente a una familia en donde existe conflicto entre los padres, ya sea que el padre está siempre ausente y la madre está deprimida por estar sola al frente de los hijos, el joven puede incurrir en drogas como una manera de ayudar a la madre para no ver la distancia afectiva de su esposo y ver con lupa la problemática del hijo. A su vez, ayuda al padre a no recibir reclamos de la esposa y a regresar si el

problema aumenta en intensidad colocando al joven en *real peligro*. De esta manera la función de la drogadicción de manera personal dependerá de cada una de las circunstancias que acompañen a la persona afectada y cada hipótesis deberá ser explorada para poder convertirla en una tesis posible.

El término identidad es de suma importancia en la adolescencia, ya que los jóvenes andan en la búsqueda de saber quiénes son. Para esta comprensión es importante considerar las diferentes facetas de la o las identidades: *a)* el elemento subjetivo; *b)* de relacionalidad, es decir, el que se construye a partir de las relaciones con los otros; *c)* de autoestima; *d)* de referencia; el yo, el otro y el nosotros; *e)* el espacio urbano. Así, el consumidor de drogas puede haber encontrado algunos elementos que le retribuyen en su identidad. Mille, citado por Nateras, en Medina señala que "...todo proceso de dependencia encierra ritos, comportamientos reiterados, metas definidas, expectativas y patrones de adscripción que dan un objetivo a la vida, un marco y sensación de pertenencia" (2000: 139).

Alternativas existentes

Dentro de las alternativas que se han seguido en México contamos con las propuestas del Instituto Mexicano de Psiquiatría (IMP) y los Centros de Integración Juvenil (CIJ) cuyos lineamientos son determinados por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Respecto de las metodologías empleadas por el IMP están básicamente las de corte cuantitativo. "La concepción que subyace es considerar que la realidad social está dada, por lo que se destacan factores de protección y de riesgo" (Reguillo citado por Nateras en Medina, 2000: 130). Esta postura es de corte positivista con diseños de encuestas. En cuanto a los CIJ existen proyectos preventivos de orientación, información y capacitación, los cuales ya han sido rebasados, pues existen diariamente nuevas formas de consumo de drogas. Un ejemplo lo podemos encontrar en *la nueva forma de droga: dust off*, que es una lata de aire comprimido para quitar el polvo de una computadora. El uso de esta sustancia lo hacen en su mayoría chicos entre 9 y 15 años. Incluso le han dado un nombre, lo llaman *dusting*, que proviene del nombre *dust off*. Los hace experimentar una leve embriaguez por 10 segundos, los mareas. No sólo es aire comprimido: contiene un propulsor llamado R2 que es un refrigerante como el empleado por los

refrigeradores. Es un gas pesado, más pesado que el aire. Cuando se inhala, llena los pulmones y hace que el buen aire, con oxígeno, no entre. Esto provoca la sensación de mareo. Reduce el oxígeno que entra al cerebro, al corazón. No hay una dosis fatal. No se acumula, no hay una sobredosis; sólo puede resultar ser fatal, al azar. Como si echáramos unos dados y si es nuestro número el que sale, morimos. no es una sobredosis. Es una ruleta rusa. No se mueren después. O se sienten mal argumentando haber bebido de más. Generalmente, los jóvenes mueren en el momento de la inhalación. Si no es que se mueren a los 2 segundos, cuando terminan de darle *el golpe*.

Los mensajes preventivos han estado orientados a inculcar miedo en las personas para que ellas se alejen de la droga, lo que de hecho manifiesta una desconfianza en las personas, las cuales parecería que son vistas como incapacitados mentales, incapaces de decidir por sí mismos, o bien los colocan en el lugar de víctimas ante lo que no pueden hacer absolutamente nada.

Otras alternativas existentes

Nosotros consideramos que la realidad social se construye y, por lo tanto, nuestro trabajo será el de reconstruir los sentidos y los significados que los diversos estudiantes asignan al consumo de drogas, recobrando el mundo subjetivo de su vida cotidiana. Mariño, Moreno, Medina-Mora y Ponce de León destacan que son los estudiantes y jóvenes la población más expuesta y afectada en la problemática de las fármacodependencia, cuya incidencia, por otra parte, se ha incrementado en la última década.

Los programas deberán “conocer y comprender los modos de vida cotidiana, las redes sociales, los usos y apropiación de espacios, a fin de vincular a las instituciones y asociaciones de asistencia pública como privadas. (...) Y además de incorporar a los estudiantes y a los jóvenes al quehacer preventivo por medio de capacitación para que posteriormente sean ellos los que a su vez trabajen con otros estudiantes y jóvenes” (Nateras en Medina, 2000: 135, 136). Los programas deberán “otorgar lugar e importancia a los mensajes preventivos del cuidado de sí... y a la reducción de daños” (Ibíd.: 137, 138), porque a la fecha los programas preventivos son presentados con información que, por un lado, genera miedo y, por otro, coloca a los diferentes usuarios como incapacitados mentales para decidir por sí mismos, o bien los sitúan en el lugar de víctimas (Bejos, 1994). De

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

igual manera, afirma Ponce de León (en Medina, 1993) que en síntesis se requiere considerar para estos programas:

- a) El contexto social tanto a nivel macro como micro.
- b) Recrear y fracturar la identidad social en las subjetividades juveniles.
- c) La multicausalidad y multiinterpretabilidad del fenómeno.
- d) La intervención colectiva.

Además se debe considerar, a nuestro juicio, las multifunciones del fenómeno en los diferentes niveles social, político, económico y familiar.

Estos programas colocarán en los sujetos la responsabilidad en la decisión por sí mismos a través de la conciencia clara de los efectos de consumir droga física, psicológica y emocionalmente, tanto en la propia persona como en las personas más cercanas, como amigos y familia. Para esto se deberá de proporcionar información clara y objetiva tanto de las drogas como del contexto social, político, económico y cultural.

“En este sentido, para el enfrentamiento preventivo o rehabilitatorio es necesario ofrecer a los jóvenes distintos modelos mediante los cuales puedan reconstruir y construir nuevas identidades que conlleva la adscripción a otras tribus y adquisición de nuevos comportamientos” (Mille en Medina, 1993:140).

El embarazo en la adolescencia

Cambios que han sufrido los estudiantes y la sociedad a partir de la posmodernización

Empezaremos con lo que se entiende generalmente por adolescencia dentro del marco social: es la edad de transición entre la niñez y la adultez, pero como estos conceptos son de difícil definición tomaremos como referente el inicio de “la pubertad con su constelación de cambios físicos y emocionales y aquel en que, por lo general el individuo se separa de sus padres y hermanos, de su sistema familiar y busca construir su propia relación de pareja, abarca desde lo que hoy consideramos adolescencia hasta entrados los años de la juventud” (Ehrenfeld en Medina: 2000:180). De aquí podemos partir con el hecho central y crítico que la independencia individual emerge con la oportunidad de elegir y tomar decisiones.

En el México actual aún continuamos con una cultura que privilegia los valores de lo colectivo y, por lo tanto, están inmersos los valores relativos a la familia. Actualmente, en las ciudades más grandes, las oportunidades de alternativas de relación, comunicación y espacios sociales y culturales se han incrementado con los procesos de urbanización, modernización y posmodernización que se expanden en este siglo. De esta manera, se presenta una variedad y pluralismo de valores y estándares, costumbres e ideas, entre los cuales los jóvenes deberán elegir e identificarse para guiar sus acciones en la vida. “La pluralidad de opciones entre diversos ‘estilos de vida’ en particular en espacios urbanos, ha hecho aún más compleja la etapa de la adolescencia en comparación con épocas pasadas” (Ibíd.: 181).

Se ofrecen cada vez más y más elementos de consumo a los estudiantes de modo tal que no hay espacio ni tiempo para que puedan reflexionar y protestar acerca de sus dificultades concretas de acceso a una escolarización media superior o superior, al mundo laboral, a los espacios sociales de los adultos, a la cultura, y en definitiva a la seguridad y al poder que da el crecimiento. Los propios estudiantes se convierten en objetos de consumo al reconocer “marcas de ropa para estudiantes, música, accesorios, transportes –motos, bicicletas, etcétera–, bebidas, literatura impresa, cine, videos, etcétera” (Ibíd.: 182).

Los avances que han revolucionado la comunicación a través de los medios, como Internet o televisión, el mundo de la electrónica y el celular, entre otros, han favorecido el cambio de región, país y sociedad, ya sea de manera real o virtual, acarreado, por un lado, una información y conocimiento que expande las fronteras de la persona, y, por otro, una afectación de la identidad social y cultural.

“Los dos puntos señalados como centrales en el concepto de adolescencia: adquirir independencia con la formación de pareja y formación de una personalidad autónoma son aspectos que dependen de una construcción y de un desarrollo histórico-cultural” (Mitterauer en Medina, 2000: 23). Si el matrimonio es entonces el punto que marca la diferencia para indicar la terminación de la adolescencia, los requerimientos de cada sociedad serán cruciales para determinar la vida media de la adolescencia.

¿Cómo afecta la posmodernidad y la pluralidad que ésta acarrea a las costumbres y ritos empleados hasta antes en la adolescencia en cuanto a las relaciones entre pares, en el cortejo, a los valores asociados a la sexualidad,

el amor, el matrimonio y la formación de familia, entre otros? Veamos algunas aproximaciones:

- a) Las relaciones sexuales prematrimoniales pueden, en diversos contextos, ser cada vez más frecuentes.
- b) Formar familia en cualquiera de sus modalidades, casados, unión libre, parejas del mismo sexo, etcétera, es un acontecimiento que se ha transformado, según los contextos.
- c) “La vida sexual, las prácticas sexuales, las modalidades de cortejo, la presencia o ausencia del mismo, los papeles sexuales, se han vuelto un complejo mosaico de modalidades que adquieren diferentes significados y cada vez mayor presencia en las sociedades modernas” (Ehrenfeld en Medina: 2000: 184).
- d) Hoy se puede ver una tendencia encaminada a tratar de eliminar las diferencias de género a nivel internacional, gracias a los movimientos feministas que han tenido auge en el mundo. Así, el cabello crece en los hombres y es corto en las mujeres, las prendas de vestir no marcan diferencias, las pulseras, colgantes, etcétera, son del mismo tipo para ambos géneros. Sin embargo, las condiciones de trato para ambos géneros en algunos contextos aún marcan diferencias desventajosas hacia las mujeres.
- e) Aun en el baile, se ve una franca diferencia. En épocas anteriores el baile podía favorecer el contacto y el cortejo; en la actualidad se privilegia la individualidad y el no contacto.

Los estudiantes logran identificarse y pertenecer a un grupo o subgrupo, como afirma Ehrenfeld “demostrar explícitamente su no coincidencia y franca oposición al sistema de valores sociales predominante, el del mundo adulto... significa un desafío explícito o simbólico al control del mundo adulto” (Ibíd.: 185).

El embarazo en la adolescencia y sus significados

La sociedad ha generado diversas instituciones que prestan especial atención a la vida sexual. Entre ellas se encuentran las religiones, las familias y los sistemas educativos formales. Sin embargo, es claro que la vida erótica y las prácticas sexuales no acatan estos marcos institucionales y una de las

consecuencias son los embarazos no deseados en la adolescencia. Podemos encontrar en casi todos los países de América Latina la preocupación por el embarazo en estudiantes y es frecuente encontrarlo como problema social, ya que repercute más drásticamente en las jóvenes con menor escolaridad y peores condiciones socioeconómicas.

El embarazo en estudiantes sucede en todas las clases sociales, pero los significados que le son asignados y la resolución que se les otorga, puede depender mucho de la clase social.

Si el mito cultural es que el matrimonio indica el final de la adolescencia, entonces surge la pregunta: ¿las relaciones sexuales para los estudiantes son un ensayo para el matrimonio y para experimentar una cualidad del ser adulto, o simplemente son una experiencia de placer?

Veamos algunas significaciones que posee este evento en la decisión de la continuidad o no del embarazo, según las investigaciones realizadas por Ehrenfeld en colaboración con la UAM-Iztapalapa en un hospital público de la Secretaría de Salud. Esta información describe una franja de la población urbana (Ibíd.: 188). En esta investigación se realizó un estudio cuantitativo y cualitativo sobre las estudiantes que acudieron al hospital por embarazo. Se realizó un análisis comparativo con las cifras obtenidas seis años antes en cuanto los mismos rubros, empleando la misma metodología, lo que permitió formular algunas hipótesis:

1. Las creencias de las estudiantes entrevistadas –a pesar que una gran mayoría hubiera deseado posponer el evento– reflejan un mito cultural: la mujer como madre es mucho más valorada y cuidada que como simple mujer. Por lo tanto, la mujer adquiere una categoría social de reconocimiento como sujeto. Esto será más patente en aquellas estudiantes que no cuenten con una identidad que les ofrezca el visualizarse como seres únicos e insustituibles en este mundo, en donde la educación y la cultura aportan para esta valoración, lo que asegura al estrato de mujeres marginadas sin excluir partes de otros estratos.
2. El embarazo cumple una función personal: la joven vive “el poder de ejercer control en su cuerpo con conocimiento de sí mismo y con la capacidad de decidir cuándo vivir la experiencia erótica y amorosa y cuándo tomar la decisión de tener un hijo” (Ibíd.: 194).
3. La mayoría de las estudiantes no mencionan la palabra placer al ha-

ber tenido relaciones sexuales, refieren la palabra culpa. La culpa está instalada por al menos una de las instituciones de regulación antes mencionadas, la Iglesia, y seguramente por las familias, y ahora mucho más por las instituciones educativas que, aunque deberían ser laicas, en la actualidad no lo son. Podría desprenderse del estudio el siguiente mito: disfrutar del sexo es malo, pero ser madres es algo único. Y se agregaría: si tener relaciones sexuales es una manera de rebelarse a las normas impuestas de los adultos y posee la adscripción a la adultez, y eso es agradable, pero genera culpa, entonces la maternidad rescata y repara la culpa. Así, el embarazo cumple una función social, es el rescatador de las culpas y relocaliza en un estatus de valoración a las jóvenes en la sociedad. Sin embargo, cabe aclarar que estos supuestos son hipótesis que variarán de caso a caso, por la diversidad de los jóvenes y de sus contextos e historias personales.

4. Las estudiantes refieren el optar por el hijo como una alternativa emocional ante su soledad y vacío existencial con el mito siguiente: los hijos son la fuente de amor, de donde se desprende que la madre espera satisfacer sus necesidades emocionales de afecto. Se hace responsable al hijo de la felicidad de la madre (situación que explica por qué las estudiantes se sienten tan culpables por haber fallado a la madre al haber tenido relaciones sexuales). Afirma Ehrenfeld (2000) que esta tremenda transferencia en donde se deposita la realización afectiva afuera, en el hijo también es un aspecto cultural, que conlleva la no responsabilidad en la propia persona.
5. Probablemente para los estudiantes el tener relaciones sexuales y el embarazarse a su pareja será el sinónimo de adultez y de hombría, ya que cumplen con el mandato cultural: de continuación de linaje y de reproducción.

Alternativas de abordaje

Es importante mirar a la adolescencia no como un periodo de transición, ya que “posee un perfil propio, en el que se incluyen las características de ‘fase de formación’, de aprendizaje, de búsqueda, que no por ser diferente a lo establecido por el adulto posee en menor grado cualidad propia” (en Medina 2000: 197); por lo cual es importante considerar:

1. “Dado que el instinto no puede desaparecer, como señalaba Freud, lo único que la restricción social consigue, es la sumisión del instinto que en el lenguaje se rebela en la prohibición de nombrar de manera abierta la sexualidad” (Hernández en Medina, 2000: 258). Por ello, será de vital importancia informar acerca de los contenidos sexuales, nombrándolos, para favorecer una educación para la vida.
2. Develar los mandatos y mitos socioculturales a los jóvenes para que ellos tomen postura y decidan responsablemente.

Violencia intrafamiliar

La violencia es un fenómeno tan antiguo como la humanidad. Sin embargo, es reciente la preocupación de los profesionales por la averiguación teórica, así como el poner énfasis en sus causas y repercusiones dentro de las familias y en la sociedad en general, con el objetivo de lograr una mayor comprensión de este fenómeno. La violencia no es una enfermedad: se trata de una conducta individual y de una práctica social; en el caso de la violencia familiar, encuentra su origen en la dominación y el ejercicio del poder. Se entiende como “la agresión o daño sistemático y deliberado que se comete en el hogar contra algún miembro de la familia, por alguien de la misma familia” (Ramírez, 2000).

El empleo de la fuerza se constituye en un método posible para la resolución de conflictos interpersonales, como un intento de doblegar la voluntad del otro, de anularlo, precisamente en su calidad de “otro”. La violencia implica una búsqueda para eliminar los obstáculos que se oponen al propio ejercicio del poder, mediante el control de la relación obtenido a través del uso de la fuerza.

La violencia intrafamiliar abarca todas las modalidades “crónicas” de un entorno cotidiano. Incluye situaciones donde hay mujeres golpeadas, niños y ancianos maltratados o minusválidos violentados emocional, física o sexualmente. Este tipo de violencia puede afectar a uno, a varios o a todos los miembros de la familia en las diversas combinaciones de parentesco, y puede ser un acto tan obvio como el maltrato a la mujer o tan silenciado como el abuso sexual a menores y la violación incestuosa. La intensidad, gravedad y frecuencia de la violencia familiar caracterizan y delimitan ciertos cuadros o “síndromes”, los más graves son el de la “mujer golpeada” y el “niño maltratado”.

La violencia intrafamiliar trastoca las relaciones familiares en un violento y desgastante juego de poder que a todos lesiona y que a todos marca de por vida (Ley de asistencia y prevención de la violencia intrafamiliar). La violencia familiar se define como:

1. “Aquel acto de poder u omisión recurrente, intencional y cíclico, dirigido a dominar, someter, controlar o agredir física, verbal, psicoemocional o sexualmente a cualquier miembro de la familia dentro y fuera del domicilio familiar, que tenga alguna relación o parentesco por consanguinidad, tengan o lo hayan tenido por afinidad civil matrimonio, concubinato o mantengan una relación de hecho, y que tienen por efecto causar daño y que puede ser de cualquiera de las siguientes clases: maltrato físico, maltrato psicoemocional y maltrato sexual” (Ley de asistencia y prevención de la violencia intrafamiliar), véase esquema 6.1.

2. Podemos concluir que son todos aquellos actos u omisiones que atenten contra la integridad en cualquiera de los siguientes ámbitos:

- a) Físico
- b) Psicológico
- c) Sexual
- d) Moral

El fenómeno de la violencia familiar se presenta como una manifestación de las relaciones de poder. Así, el abuso siempre se dirige hacia aquel miembro de la familia que se encuentre en un estado de mayor vulnerabilidad, tradicionalmente los niños, las mujeres, ancianos y discapacitados. En sus múltiples manifestaciones, la violencia siempre es una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza (ya sea física, psicológica, económica o política) e implica la existencia de un “arriba” y un “abajo”, reales o simbólicos, que adoptan habitualmente la forma de roles complementarios: padre-hijo, hombre-mujer, maestro-alumno, patrón-empleado, joven-viejo, etcétera.

TIPOS DE MALTRATO

Maltrato	Activo	Pasivo
Visible	Maltrato físico, abuso sexual	Negligencia
Invisible	Violencia económica	Abandono
	Maltrato psicológico	

Esquema 6.1

Destacamos el caso de las estudiantes, no porque no se presente el abuso en los varones, sino porque su mayor incidencia se produce en las mujeres. Esta experiencia secreta e imposible de compartir hace que en el mundo exterior la víctima no pueda crear relaciones profundas y de confianza con sus camaradas. Suele vivir aislada y tiene una red social poco desarrollada y, aunque el abuso no perturba generalmente los resultados escolares, a menudo la angustia se manifiesta en forma de síntomas psicósomáticos, miedo al fracaso, intentos de suicidio, anorexia, etcétera. Ya se vio en el capítulo IV cómo esta violencia intrafamiliar impacta la violencia dentro del aula.

Anorexia y enfermedades psicósomáticas

Minuchin (1977) estudió los modelos transaccionales de familia con diversos tipos de perturbaciones psicósomáticas. Este estudio permitió documentar que, independientemente del síntoma psicósomático presentado, el sistema familiar revelaba modelos interactivos y organizativos en los cuales se podían reconocer características disfuncionales típicas: aglutinamiento, sobreprotección, rigidez y evitación del conflicto. Esta investigación sirve para documentar una hipótesis de partida que está en la base del modelo sistémico: la organización disfuncional de la familia facilita, junto con otros múltiples factores, internos o externos al sistema, la aparición y la persistencia del síntoma psicósomático a cargo de uno de sus miembros, pero éste, a su vez y mediante un mecanismo circular y *feed-back*, tiende a mantener estable la organización familiar disfuncional y a conservar su equilibrio patológico. Mara Selvini Palazzoli llega a conclusiones análogas a través del estudio de familia con pacientes anoréxicas, de las cuales se evalúan sobre todo los modelos comunicativos. Señala que, en lo que se refiere al síntoma, éste aparece específicamente adecuado a la modalidad interactiva prevalente en la familia (Onnis, 1990).

Desde este punto de vista, el síntoma psicossomático parece así adquirir un significado simbólico o “metafórico” que, sin descuidar los componentes más estrictamente biológicos, se conecta con algo que debe ser comunicado y que no puede serlo más que a través del cuerpo. Aquí el “cuerpo que habla” parece expresar el sufrimiento más complejo de una situación interactiva de la que el sujeto participa y que no puede dejar de influir en su “idioma”. Dentro de una visión de contexto, el síntoma psicossomático no pierde, sino que, incluso, enriquece su significado simbólico. Sólo que el símbolo, de ser individual, pasa a ser “metáfora” de una realidad familiar más amplia.

No hay respuesta para la pregunta de si el paciente está enfermo “a causa” de sus padres, o si los padres tienen un determinado comportamiento “a causa” del miembro enfermo de la familia. Toda la familia se encuentra comprometida en un rígido juego de interacciones y todos sus integrantes cooperan para mantenerlo. La existencia de esta relación de inter-influencia circular es justamente la que permite considerar a la familia como un sistema en donde cada una de las partes afecta y son afectadas por el resto.

La existencia de reglas de relación, debido a las cuales el sistema se configura como “totalidad” es de fundamental importancia para el propio sistema, pues en efecto garantiza su estabilidad y equilibrio internos (homeostasis) sin los cuales el sistema correría el riesgo de desintegrarse. Pero junto a la tendencia homeostática hay otra función, aparentemente contradictoria, que caracteriza a los sistemas vivientes: la capacidad de transformación y de cambio.

En situaciones normales, estas dos tendencias se equilibran con flexibilidad, es decir, que el sistema puede enfrentarse a procesos de evolución y de crecimiento y ordenarse sobre niveles más maduros de equilibrio, que es, por ello, un “equilibrio dinámico”.

Pero en otros sistemas que podríamos definir como “patológicos”, una particular rigidez de las reglas impide cambios adecuados como respuesta a la aparición de nuevas exigencias evolutivas: en estos sistemas se verifica una tendencia a la “cristalización” de la propia organización interna y el equilibrio permanece bloqueado en una situación estática de homeostasis. Estos son los sistemas en los cuales aparecen con mayor facilidad o tienden a persistir manifestaciones sintomáticas. No es casual que frecuentemente se verifique la aparición de síntomas a cargo de uno de los miembros de la familia en situaciones en las que las presiones para que haya un cambio

son particularmente fuertes, ya sea por influencias externas de cualquier naturaleza (traslados, cambios de trabajo o de condiciones económicas, etcétera), o por exigencias internas relacionadas con el pasaje de una fase a otra de ciclo vital de la familia. Si la rigidez de las reglas es tal que no permite transformaciones, la aparición de un síntoma puede representar el “precio” extremo que el sistema está dispuesto a pagar con tal de mantener su homeostasis sin modificaciones. Por lo tanto, el síntoma asume en esta concepción un doble y paradójico significado: el sufrimiento es la expresión, fenómeno lógicamente evidente en un miembro de la familia, de un sistema, que no logra evolucionar hacia estadios más maduros de crecimiento y, paralelamente, es un potente refuerzo del *statu quo*.

El estrés emocional puede provenir tanto del ambiente externo como del interior de la familia. En todo caso, lo que juega un papel determinante en la exacerbación y mantenimiento del síntoma, aun cuando se encuentre presente una alteración biológica de base, es el encuentro, la interacción circular, la recíproca adaptación entre el síntoma y una organización interactiva del sistema familiar cargada de tensiones emocionales no necesariamente manifiestas; la tendencia a perdurar del síntoma psicossomático puede atribuirse particularmente a la persistencia de esta interacción circular.

También Jackson (1966) en una investigación realizada sobre una muestra de familias de pacientes con colitis ulcerosa, sostuvo que el síntoma era “activado” y mantenido por situaciones de estrés emocionales, conectadas a rígidas dinámicas familiares con las que se encontraban en estrecha correlación. Al igual que Minuchin, Jackson verificó la existencia de una particular rigidez en las reglas de comunicación que confinan a los participantes a interacciones pobres y limitadas. Estas reglas se refieren sobre todo a la aparente armonía, al apego recíproco de los miembros con una declarada necesidad de “estar cerca”. Lo que le sucede a un integrante del sistema inmediatamente es conocido por el resto del sistema: evitar cuidadosamente el desacuerdo y la inhibición de la expresión emotiva.

Así como el síntoma es “activado” o “exaltado” por los estrés emocionales relacionados con ciertos modelos de interacción familiar, también éstos son influidos, orientados, “amplificados” retroactivamente por la aparición de la enfermedad del paciente. El síntoma no sólo obra como “estabilizador” de la homeostasis del sistema, sino que, justamente por eso, condiciona y potencia ciertas características familiares, comenzando, por

ejemplo, por la “sobrepotección” en respuesta a un inevitable requerimiento de protección por parte del paciente.

Depresión

Actualmente, la depresión es uno de los problemas psicológicos más frecuentes. Sin embargo, la mayor parte de las personas que la padecen no reciben un tratamiento apropiado. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), se estima que en el año 2000 había en el mundo 340 millones de personas con depresión y las proyecciones para el 2020 muestran que los trastornos psicológicos, psiquiátricos y neurológicos podrían incrementarse en todo el mundo de 10.5 % de carga total de discapacidad a cerca de 15 %, lo que representa un mayor incremento que el esperado para enfermedades cardiovasculares. Para el año mencionado, 2020, la depresión será la primera causa de baja laboral por su altísima prevalencia: hoy una de cada 20 personas sufre al año una depresión y más de 15 % de toda la población mundial padecerá un episodio depresivo a lo largo de su vida (12.7 % hombres y 21.3 % mujeres).

Las cifras son alarmantes y es necesario actuar al respecto, pero para ello debemos identificar y conocer la depresión. Es difícil que la depresión pase inadvertida, ya que afecta las relaciones afectivas y al rendimiento, ya sea en la escuela o el trabajo (Díaz, 2000, citado en “Apuntes del taller antidepresivos en la práctica diaria”, 2003). La persona con depresión presenta un aspecto abatido y triste y muy raras veces presenta interés por su entorno, se muestra lenta a la hora de pensar y de tomar decisiones (Coleman, 1995).

Los síntomas de la depresión pueden variar de persona a persona y también dependen de la severidad de la depresión pues ésta causa cambios en el pensamiento, la sensación, el comportamiento y el bienestar físico. Aunque parece menos importante que otras, lo cierto es que el funcionamiento físico de los depresivos es peor que el de las personas que viven con artritis y mucho peor que el de quienes viven con hipertensión o diabetes (Díaz, 2000 “Apuntes del taller antidepresivos en la práctica diaria”, 2003).

En un estudio de salud pública en México realizado en 2001-2002, por la Escuela Nacional de Epidemiología Psiquiátrica, se encontró que en un inicio temprano 2.8 % de mujeres y 1.1 % de hombres estaban deprimidos. Linares mantiene la hipótesis de la existencia de depresión mayor cuando el joven estuvo involucrado con un progenitor en contra del otro, lo que

lo llevó a no conocerlo como progenitor, sino solo como adversario, *comprando* las historias que su progenitor aliado le presentaba del otro. Asimismo, Linares habla de la depresión como resultado de peticiones y lealtades hacia al menos uno de los progenitores, cuando éste se ha sacrificado en beneficio del joven, en donde lo que se retribuye parece no ser suficiente.

Es necesario resaltar las probables explicaciones psicológicas de la depresión. Desde Freud (1997), citado por Linares (2000), se entendía el síntoma depresivo dentro de las relaciones que el paciente mantenía con su familia. Freud veía este fenómeno como “la autopunición (definida como) una forma de desquitarse de los objetos originarios y martirizar a sus amores por intermedio de su condición de enfermo, tras haberse entregado a la enfermedad a fin de no tener que mostrarles su hostilidad directamente”. Las características relacionales de las personas son elementos indispensables para la germinación de la depresión.

Dentro del espectro depresivo podemos hablar de dos grandes padecimientos diferenciados por la psiquiatría. Por un lado, está la distimia y, por otro, la depresión mayor; las familias de origen de ambos son diferentes. Los distímicos se viven triangulados de manera manipuladora; es decir, los padres que generalmente tienen problemas conyugales tienden a buscar apoyo del hijo utilizando cualquier tipo de manipulación; es ahí en donde el niño aprende cómo comportarse para que su entorno le sea propicio, cómo respetar y atender las necesidades de los demás para que los demás respeten y atiendan sus necesidades. En este espacio relacional el niño recibe mensajes superpuestos y contradictorios como: “vente de mi lado y no del de él o ella”, “yo te doy más”, “yo te doy lo que más necesitas”, “yo he hecho más por ti”. Todos estos mensajes generan en el hijo una terrible ansiedad, pero para que esta ansiedad incorpore el componente depresivo se necesita que el niño sufra una pérdida, la cual ocurrirá en el momento justo en el que decida apoyar a uno de los padres en contra del otro, es decir, al aliarse con uno de sus padres inmediatamente perderá al otro (Ibíd.).

La expresión de la depresión suele ser más frecuente durante la adolescencia, etapa durante la cual ocurrirán otras pérdidas con figuras de apego, como rupturas de noviazgos o peleas con amigos. Los chicos que han crecido en familias con este tipo de relación tienden a buscar parejas con la misma historia de vida, lo cual hace que ambos, en un principio, sientan que la relación es simétrica, entre iguales. Sin embargo, conforme el tiempo avanza, es probable que ambos intenten imponerse, lo cual gene-

rará una relación en escalada, los conflictos se desarrollarán entre peleas, gritos y llantos, no existirá una preocupación por guardar la intimidad y, al revés, tenderán a verter al exterior sus estados emocionales familiares. Las relaciones de pareja crónicas de este tipo tienden a que las discusiones en escalada cada vez sean más intensas y dramáticas con tentativas de suicidio de gravedad creciente (Ibíd.).

En la familia de origen del depresivo mayor, los padres están tan embebidos en su relación de pareja, que olvidan su rol de padres. En los depresivos mayores existe una preservación de las apariencias, sus funciones de socialización están atrofiadas, hacen de todo para resultar simpáticos, se sienten sometidos a un alto grado de exigencia normativa, a una responsabilización exagerada. Otra característica de estas familias es que la atención de los padres está supeditada a que el hijo logre ciertas cuotas inalcanzables. Y de nada sirve que uno de los padres –el que ocupa la posición débil en la relación de pareja– se ocupe de las funciones nutricias con los hijos si el padre dominante de la relación no lo secunda, puesto que éste es el que define las características de la relación (Ibíd.).

En dichos casos, los estudiantes buscarán en la pareja el amor que, según ellos, les hizo falta. Establecerán relaciones dependientes en las que serán dominados. La vida del depresivo está muy marcada por el peso de la responsabilidad, la necesidad de ser considerado solvente y la obsesión por preservar la honorabilidad de las apariencias. Si no lo consigue, o si siente no estar a la altura de sus responsabilidades, la vergüenza y la culpa pueden ser muy intensas. En el suicidio, supremo acto relacional, puede hallar la solución para, simultáneamente, castigarse a sí mismo por su insuficiencia y castigar a los demás por su desconsideración (Ibíd.).

El suicidio es, desde luego, un peligro para cualquier persona que sufra depresión. Las personas que hablan de suicidio tal vez no piensen en matarse, pero si llegan a una situación en la que crean que no hay otra alternativa para llamar la atención y recibir ayuda que haciendo un intento de suicidio, podrían cometer un error y matarse efectivamente (Coleman, 1995).

En los últimos años ha habido un incremento en el número de suicidios realizados por estudiantes, lo que ha llamado la atención de autoridades policiales, educativas y de salud. La ideación suicida y los intentos suicidas son comunes entre las personas que padecen depresión, como fue el caso de procesos atendidos en la terapia. En dichos casos se refirieron ideas, deseos de suicidarse para no seguir afectando a los demás (familiares). Uno de cada

ocho intentos suicidas es fatal y alrededor de 3 % de las personas que han intentado suicidarse, eventualmente lo logran (García, 2000).

En México se ha encontrado que el grupo de población entre 15 y 19 años es el que presenta una tasa mayor de suicidios. Para los hombres, la tasa de suicidio consumado es mayor que la de intento de suicidio: 2.71 vs. 0.10 En las mujeres también se observa el mismo fenómeno. Sin embargo, los varones presentan las tasas más altas de suicidio consumado en comparación con las mujeres, mientras que éstas presentan una tasa mayor de intento de suicidio (García & Guzmán, 1997).

Lo anterior ha obligado a realizar investigaciones para determinar las variables causales relevantes, y proponer estrategias terapéuticas preventivas a ser desarrolladas principalmente en los escenarios educativos dentro de los cuales los estudiantes se ven inmersos gran parte de su tiempo. Aunque hay evidencia acerca de las variables asociadas con el suicidio en la adolescencia, aún existen dudas acerca de la participación de algunas variables, por lo que es necesario seguir realizando una investigación más profunda y exhaustiva sobre sus causas. Al revisar la literatura sobre el suicidio en la adolescencia, se observa la participación de variables psicológicas, familiares, demográficas, y religiosas (García, 2000). Las variables psicológicas tendrán que embonar dentro de la estructura familiar que mantiene una determinada forma de interacción, por lo que será de vital importancia conocer la mayor parte de las variables que inciden y conocer la función que la depresión ofrece dentro del sistema.

4. Segundo estrato: explicaciones desde el construccionismo social, las creencias y su impacto en la vida personal y académica

Un término muy utilizado en nuestra vida cotidiana es el de “creencias”. Todos tenemos una idea de lo que significa y cuando lo escuchamos lo entendemos. Sin embargo, es un concepto que incluye muchos elementos que probablemente son ignorados.

¿Qué son las creencias?

Todos tenemos creencias sobre los posibles motivos de las cosas, es decir, tenemos ideas que nos explican el mundo. Nuestras creencias forman una

pantalla entre el mundo exterior, los sucesos y nosotros mismos. Esto trae como consecuencia “un conflicto en la reconstrucción permanente de las representaciones que nos hacemos de lo que es y de lo que debe o debería ser” (Fléche & Olivier, 2010: 14). Es decir, nuestras creencias son nuestras representaciones de la realidad y generalmente tendemos a confundirlas con la realidad misma. Además, conforme avanza el tiempo vamos olvidando el origen de cada una de ellas, lo que las va haciendo perpetuas.

El vocablo “creencia” proviene de la raíz hebrea “*mn*” (de la cual deriva la palabra “amen”) (Ibíd.: 15), y su connotación implica la certeza, la confianza total de algo, la fidelidad y la estabilidad; es decir, una creencia se trata de una adhesión radical, “desde el corazón” (Ibíd.: 16), que implica una sumisión de la voluntad y del intelecto, una unión que no debe dejar lugar a la duda. Por todo ello, la creencia no es una opinión: es un acto que involucra la totalidad del cuerpo cognitivo, emocional y del comportamiento (Ibíd.).

Aunque inicialmente sea difícil de aceptar es importante analizar el hecho de que nuestras creencias determinan nuestro comportamiento, profesión, gustos, disgustos, elecciones afectivas, etcétera, es decir, deciden todo en nosotros y son “...activas, no conscientes y determinantes” (Ibíd.: 19). Sin embargo, el panorama no resulta tan desolador, ya que aunque determinan nuestro proceder, podemos cambiarlas. En ocasiones son profundas y resistentes, pero no inmutables, ya que no son innatas, las vamos adquiriendo a lo largo de nuestras vidas.

Para modificar nuestras creencias es necesario ponerlas en duda y para ello debemos atender a que nuestras afirmaciones, pensamientos o ideas las tomamos como certezas, pero en ocasiones no son verdaderas o nunca lo son. Una afirmación puede ser verdadera en un contexto y momento determinado, pero no siempre. La mayoría de nuestras creencias provienen de la generalización por omisión del contexto en el cual sus enunciados han sido comprobados (Ibíd.: 23).

Fléche y Olivier (2010) plantean que “...la creencia es un vínculo arbitrario entre dos objetos: este vínculo es de igualdad o de implicación” (p.24). Aunado a ello, nuestras creencias tienen una estructura formal y un contenido. El contenido puede variar hasta el infinito, pero la estructura siempre es la misma, ya que es un vínculo entre dos objetos, ya sean concretos o abstractos.

Desde el punto de vista del funcionamiento cognitivo puede decirse que el cerebro, en esencia, retiene la estructura del pensamiento, la gramática de

la experiencia. Con mucha frecuencia los resultados precisos de una experiencia caen por completo en el olvido o son refundidos en el inconsciente, mientras la persona continúa funcionando con el esquema de pensamiento que quedó inscrito en su psique en esa determinada ocasión. Esos esquemas de base actúan enseguida sobre el plano consciente como un organizador de las experiencias, es decir, son una especie de moldes que dan una forma particular, definida con antelación, a las experiencias nuevas de la vida. O bien, son como filtros ópticos que deforman, colorean o contrastan las percepciones, los pensamientos, los recuerdos, las emociones, los comportamientos, así como la calidad de los vínculos que establecemos (Ibíd.).

Nuestras creencias se nos presentan como leyes, y una ley se vive como una verdad absoluta e innegable. Pero analizadas a profundidad, las creencias tienen más un aspecto de superstición, ya que una creencia solamente tiene valor de ley para un sujeto o para un grupo determinado. Una superstición es una creencia que habla de “la manifestación de fuerzas misteriosas relacionadas con los actos, los objetos o los fenómenos” (Ibíd.: 27). La superstición establece un vínculo, en la mayoría de los casos, entre un comportamiento, una actitud presente y un efecto futuro, positivo o negativo. En cierta forma, puede decirse que la creencia es una superstición inconsciente que para algunas personas tiene el valor de una ley.

¿Cómo estructuramos nuestras creencias?

Una creencia es un vínculo arbitrario entre dos objetos, y este vínculo es el que definirá que la creencia sea un límite o una obligación.

Según Fléche y Olivier (2010), los objetos que componen las creencias pueden ser de dos tipos: equivalencias concretas o valores (Ibíd.: 34).

Las *equivalencias concretas*, también conocidas como “equivalencias complejas”, se refieren a objetos tangibles, concretos, identificables que sirven de indicadores personales para la satisfacción o no de un valor (Ibíd.: 34). Por ejemplo, pensemos en la creencia “amar es dar todo lo que se posee, dinero, casa, automóvil, libros, etcétera”. En este caso, las equivalencias concretas serían: dinero, casa, automóvil, libros. Si la creencia de alguien más fuera “amar es escuchar al otro en todo momento”, la equivalencia concreta sería: escuchar al otro en todo momento.

Los *valores* nos dan estructura, son como “los huesos de nuestro esqueleto, ya que nos permiten mantenernos erguidos y son los puntos de

amarre entre nuestros movimientos y nuestros proyectos” (Ibíd.: 35). Los valores se asocian entre ellos para formar unidades funcionales. Una sola creencia se organiza alrededor de varios valores. Cuando una creencia implica una emoción negativa importante puede establecerse la hipótesis de que está relacionada con un valor fundamental para la persona. Las creencias verdaderamente limitantes, aquellas que generan mucho malestar o angustia, están siempre asociadas con un valor elevado (supervivencia, existencia, amor, seguridad, capacidad, etcétera). Lo que es limitante para una persona, lo que origina emociones agradables o desagradables, quizá no sea tanto la creencia en sí misma, sino el grado de importancia de los valores que lleva implícitos. De esta manera, cuando la creencia indica por ejemplo, “las matemáticas son muy difíciles”, el valor que probablemente este asociado a ella es la competencia o capacidad, que se ve amenazada y que está en relación con la autoestima (qué tan valioso y capaz soy).

Es indispensable conocer los valores fundamentales, ya que detrás de cualquier queja o lamento se esconde una creencia relacionada con un valor que busca ser satisfecho (Ibíd.:35). Y cuando la persona cree que este valor no puede ser satisfecho, es altamente probable que se aleje de la situación que pone en conflicto ese valor fundamental.

Las creencias son elaboradas a partir de valores personalizados o a veces de criterios. “Amor”, “familia”, “patria” son valores; “el amor que siento por mi padre”, “la felicidad de mi familia y de mis hijos”, son criterios.

En cada momento, inconscientemente, el ser humano busca satisfacer uno de sus valores o uno de sus criterios. Incluso cuando no hacemos nada, satisfacemos un criterio de tranquilidad o relajación, etcétera. Nuestro inconsciente no conoce el descanso, permanentemente observa y verifica si nuestros criterios son satisfechos o no.

Es necesario resaltar el hecho de que otorgamos diferente importancia a cada uno de nuestros valores. Cada uno de nosotros jerarquizamos nuestros valores y criterios aunque algunos tengan la misma relevancia. Es de esta manera cómo podemos hacer frente a conflictos de valores que se expresan por medio de un dilema, una elección difícil, una duda, una doble negación, un conflicto, una alternativa, etcétera. Esta jerarquía se moviliza según la situación en la que nos encontremos, y esta misma puede evolucionar en función de nuestras experiencias, conflictos, estado de desarrollo y etapa de nuestra vida (Ibíd.: 40).

Jerarquía de valores

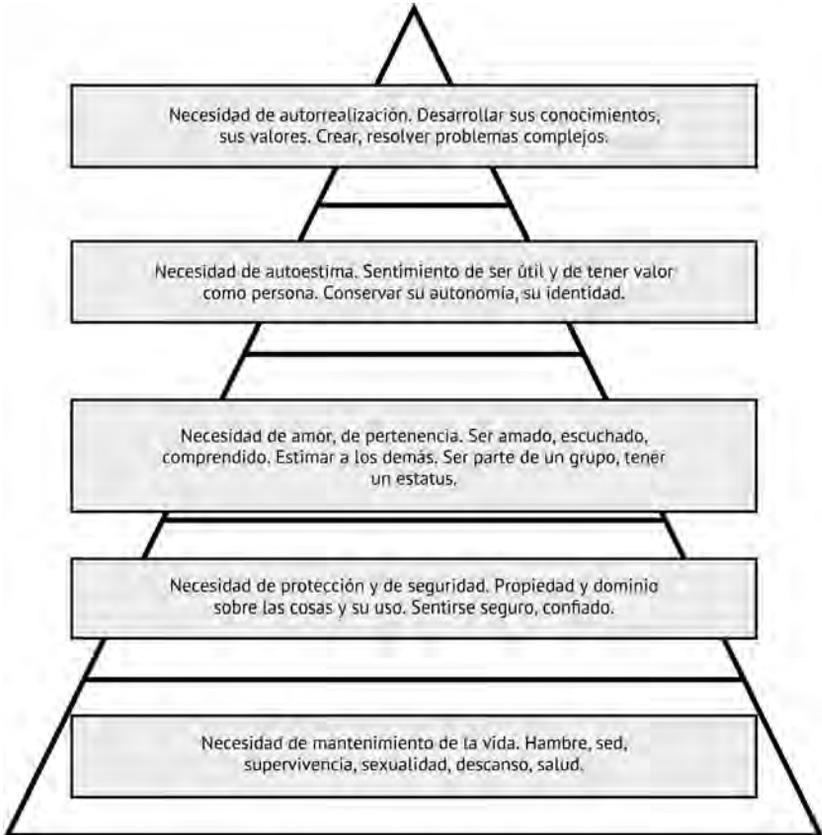
De acuerdo con Fléche y Olivier (2010) nosotros podemos jerarquizar nuestros valores en “fundamentales, importantes y accesorios” (p.42). Esta jerarquía es personal, ya que depende de nuestra historia, y también es contextualizada, ya que la importancia de los valores está en función del contexto, por lo que es cambiante.

Los valores se relacionan con las necesidades. De acuerdo con Maslow; gráfico 6.3, la satisfacción de las necesidades fundamentales permite acceder a niveles superiores, por lo que nuevas necesidades pueden hacerse presentes, pues la anterior ha quedado satisfecha. Maslow menciona que dichas necesidades aparecen en ciertos periodos de la vida y se mantienen a lo largo de la existencia.

Existe una estrecha correspondencia entre la importancia de un valor y su equivalente en la pirámide de necesidades. Los niveles planteados por Maslow son los siguientes:

- 1.La base de la pirámide está integrada por las necesidades fisiológicas primarias. De la satisfacción de las mismas depende la supervivencia del individuo.
- 2.El siguiente nivel está integrado por necesidades de seguridad, la capacidad de realizar proyectos aparece y se desarrolla, asociada con la evitación del dolor y el disgusto. La satisfacción de la necesidad de seguridad permite la instalación y el mantenimiento de la autonomía.
- 3.En el tercer nivel encontramos la necesidad de pertenencia y de amor. Es la necesidad de pertenecer y de sentirse amado y aceptado. La satisfacción de esta necesidad es la base o fundamento de la socialización futura del adulto.
- 4.El cuarto nivel aloja la necesidad de autoestima y de respeto de los otros, se refiere a ser valorado, sentirse reconocido en sus gustos, sus elecciones, sus orientaciones, tener una función y actividades autónomas.
- 5.Por último, se encuentra la necesidad de autorrealización y plenitud personal, de creatividad y de desarrollar su potencial.

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser



Pirámide de necesidades de Maslow. La imagen es una representación gráfica de la pirámide de necesidades de Maslow.

Gráfico 6.3

Creencias y valores

Todas estas necesidades corresponden a valores y una creencia es tanto más dramática o patógena cuando se vincula con valores fuertes como la supervivencia o la seguridad. Aunado a estas creencias existe una “meta-creencia de acuerdo con la cual todo lo que creo es verdad” (Flèche & Olivier, 2010: 45). Así, no nos damos cuenta de que cada uno de nosotros construye su mundo, su propia representación del mundo. Esta meta-creencia considera

que el mundo que construimos es el mundo real. Por ello, la mayoría no cuestiona su mundo y está encerrada en él con resistencia al cambio, incluso se presenta intolerancia hacia aquellos que no comparten sus representaciones del mundo.

Muchas personas no establecen el vínculo entre sus creencias y las consecuencias que éstas traen consigo, piensan que son desgraciadas porque el mundo es malvado, aunque en realidad lo son porque creen que el mundo debe ser gentil. Su desgracia no es consecuencia del mundo, sino de sus creencias, de su ilusión, de sus expectativas (Ibíd.).

“Lo que pensamos, lo que creemos, es verdadero de tiempo en tiempo” (Ibíd.: 45). Por ejemplo, creer que los hombres “siempre” o “nunca” mienten habla de una creencia rígida, lo cual la hace limitante. La tendencia de las creencias es a la generalización, es decir, incluyen conceptos como “siempre”, “nunca”, “jamás”, “en ninguna parte”, “todo el tiempo”, “en todo lugar” o “todo el mundo”, estos conceptos *se convierten en enunciados universales*, por lo que la creencia no posee excepciones de ningún tipo.

Para poner en duda una creencia y comenzar a cuestionarla es necesario encontrar sus excepciones, es decir, detectar las situaciones en las cuales la creencia no se cumple y con ello se puede comenzar a suavizar (Ibíd.: 47).

Una forma de verificar si la creencia es limitante o no es comenzar a ponerla en duda, cuestionarla mediante preguntas en el sentido inverso al cual es enunciada. Por ejemplo, si la creencia es que “las personas para tener un lugar en la sociedad deben comprometerse”, se puede preguntar “¿es posible tener un lugar en la sociedad sin comprometerse?”. Si la persona responde a esta pregunta con un “no”, la relación entre los dos términos es, para esa persona, un vínculo intenso, exclusivo, es decir, es un vínculo de soldadura que da lugar a una creencia cerrada con cerrojo. Si la persona responde con un “sí”, estamos ante una creencia no limitante que puede modificarse, ya que un vínculo de no obligación o exclusividad abre la opción a numerosas elecciones (Ibíd.: 48-50). Así, si la creencia de un alumno es “las matemáticas son muy difíciles” la pregunta para identificar si está soldada la creencia podría ser: ¿hay algún tema que hayas estudiado que te fue sencillo?. Si la respuesta es no, la creencia tiene un grado de solidez de cerradura, si la respuesta es sí, estaremos mostrando que no toda la matemática es difícil y podremos seguir preguntando para que descubra que cuando algo se entiende, entonces, ese algo resulta fácil. Se cambia la creen-

cia de “las matemáticas son muy difíciles” por “las matemáticas pueden ser difíciles cuando no se las entienden”. De esta manera podemos debilitar las creencias que obstaculizan.

En la estructura de las creencias también es necesario detectar el *operador modal* que acompaña al verbo principal, ya que éstos son una fuente de información importante sobre la manera como la persona toma su creencia. Existen tres tipos de operadores modales:

1. *Operador modal de obligación*. Está ubicado en el pasado y se debe cumplir, utiliza verbos como “es necesario”, “debo” o “tengo que”, indican una referencia externa, es decir, que viene de los demás.
2. *Operador modal de capacidad*. Está ubicado en el presente, utiliza verbos como “puedo” o “soy capaz” y nos habla de una creencia activa.
3. *Operador modal de deseo*. Está ubicado en el futuro, utiliza verbos como “tengo ganas”, “quiero”, “se me antoja”, “me gustaría”; son una referencia interna que guía el comportamiento de la persona (Ibíd.: 51-52).

Ejemplos de estos operadores serían: “tengo que pasar mate”, “cuando quiera puedo pasar mate”, “me gustaría aprobar mate”.

No todas las creencias contienen operadores modales, pero cuando se escucha en el discurso de una persona uno o varios operadores modales, podemos suponer la existencia de una creencia subyacente; es claro que esta creencia no es explícita y con frecuencia no se expresa con claridad (Ibíd.: 53).

Las creencias y el método científico

Las creencias se viven como realidades que no se ponen en duda. En contraste, las fases del método científico son:

1. Observación.
2. Hipótesis (suposición).
3. Verificación.
4. Conclusión (elaboración de un conocimiento).

Ante las creencias olvidamos verificar, por lo que seguimos las siguientes etapas en nuestro pensamiento:

1. Observar.
2. Hacer una hipótesis.
3. Sacar una conclusión, una certeza.

Por ello se toman creencias como leyes. La lectura de nuestro pensamiento es un mecanismo por el cual de manera inconsciente atribuimos a los demás nuestros propios pensamientos y deducciones, nuestra propia lógica interna, nuestros valores, nuestros temores y, con mucha frecuencia, los comportamientos o las actitudes que habríamos tenido en una situación similar. Así, estamos en la proyección: es un proceso por completo inconsciente y automático (Ibíd.: 57).

Este proceso lo llevamos a cabo de manera frecuente y cotidiana. Un ejemplo sería cuando una persona dice “es tarde, tengo que irme”, no se percibe como la expresión de una creencia sino, por el contrario, como algo normal que se da por hecho. La creencia esconde su naturaleza de creencia y el discurso no permite aparecer, sino sólo una parte de la creencia a través de un operador modal o incluso, en ocasiones, a través de una entonación o una inflexión vocal. Es claro que esta frase está sostenida por una creencia, pero no sabemos, a priori, cuál es (Ibíd.: 57-58).

Por todo ello, queda claro que para comenzar a cambiar una creencia es necesario someterla a *verificación*. Aunque la creencia es inconsciente las personas somos conscientes de una parte de ellas. Dependiendo de aquello que tenemos en la conciencia se habla de:

- a) *Equivalencias concretas*. Algunas personas dicen mucho de sí mismas en su actuar, en el paso al acto. Se sienten impulsadas a hacer cosas por razones que ignoran. Pueden, por ejemplo, trabajar sin cesar, sin estar conscientes de su criterio del deber o la responsabilidad. Estas personas saben lo que piensan, pero no tienen idea de la razón por la cual lo piensan. Se quedan en un nivel descriptivo y operativo, están en el acto, en el hacer y muy poco en la interrogación sobre los móviles escondidos que sostienen sus actos. Si regresamos a nuestro ejemplo de una persona que trabaja sin descanso, al preguntarle: ¿por qué lo hace?, responderá que porque es importante trabajar para comer, comprar cosas, entre otras razones, entonces la creencia podría ser “sólo trabajando me gano el derecho de comer, gastar etcétera.” Otro ejemplo puede ser el de

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

un alumno que diga: que “no hizo la tarea porque no le dio tiempo” ante la pregunta: ¿qué estabas haciendo?, puede responder que estaba chateando cosas muy importantes; entonces la creencia podría ser “la convivencia virtual es más importante que las tareas”.

- b) *Los valores, los criterios.* Podemos encontrar personas que hablan de sus valores en forma abstracta, sin referirlos a implicaciones concretas, relacionadas con sus experiencias. Por ejemplo, si una persona considera que “el amor es lo único que cuenta”, al preguntarle qué quiere decir eso, responderá cosas como que “amor es igual a compartir” o que “el amor es darlo todo”, pero jamás podrá aterrizar algo concreto.
- c) *La emoción y el comportamiento.* La emoción y el comportamiento son indicadores de la presencia de una creencia, por lo que se pueden cuestionar las emociones o el comportamiento por medio del “cuestionamiento socrático”, el cual pretende que a través de una interrogación se propicie la aparición del conocimiento que la persona ya tiene, pero que no sabe que tiene. Dicho de otra forma, se trata de un saber latente o implícito, ya presente, que la persona lleva en su interior sin advertirlo. Esto le permite establecer vínculos. De este modo, llamado también *mayéutica*, Sócrates procedía con sus discípulos. (Ibíd.: 59-61).

Para comenzar a cuestionar las creencias es necesario entender estos tres puntos para tener una guía.

¿Cómo actúan las creencias?

Las creencias actúan como un filtro que orienta nuestra atención y limita nuestras percepciones de los estímulos que provienen del medio ambiente. De hecho, las creencias ejercen una selección de informaciones.

A cada momento recibimos una cantidad incalculable de estímulos que provienen tanto del medio ambiente exterior como de nuestro mundo interno (corporal y psicológico), lo cual desborda en gran medida nuestras capacidades neuro-cognitivas de procesamiento de información. Por esta razón, es necesario seleccionar informaciones, retener algunas y eliminar otras. Estos procesos ocurren de manera muy rápida y automática.

Además la percepción por sí misma, en el primer momento del procesamiento de la información –que consiste en la percepción sensorial– realiza ya la tarea de la selección, la cual no sucede al azar, sino en función de las motivaciones. No sólo comprendemos, interpretamos o probamos las cosas de un modo diferente, sino que, incluso en el plano sensorial perceptivo, no percibimos las mismas cosas. Dicha selección se hace basándose en nuestras creencias.

La creencia nos hace retener información sobre la percepción de nosotros mismos y del medio ambiente y también nos hace eliminar otra. Realizamos algo llamado *abstracción selectiva*, lo cual quiere decir que hacemos una selección de información a través de la abstracción de información no seleccionada, en particular de aquella que va en contra de nuestro sistema de creencias. Omitimos lo que nos perturba, lo que nos contradice o aquello que no entra en nuestro marco de creencias.

Esta selección de la información no se realiza por azar ni por el efecto de la saturación de nuestras capacidades neuro-cognitivas de procesamiento de la información, sino que responde a todo un mundo de representaciones, de motivaciones, de intenciones, de valores y de deseos (Ibíd.: 63-65).

Las creencias actúan como estabilizadores, ya que suministran, por así decirlo, una guía o modo de empleo que va a dar sentido a nuestra vida y a nuestras experiencias, lo cual nos permite mantener una coherencia entre el mundo que nos rodea y nuestro mundo interno (Ibíd.: 63-65). La selección de información nos ayuda a reducir las divergencias entre ambos mundos y así nos mantenemos en la ilusión de contar con una comprensión del mundo lo bastante sólida como para poder descansar en ella con tranquilidad. Es un asunto de equilibrio, de estabilidad.

Profecías

Las creencias son auto-validantes, es decir, se verifican a sí mismas y no están dispuestas a ponerse en duda. El objetivo de las creencias es probar lo que afirman, de acuerdo con el principio de la profecía auto-cumplida. Como un principio fundamental del funcionamiento psíquico, el cual consiste en afirmar que “todo pensamiento que generamos, tiende a convertirse en realidad” (Ibíd.: 67).

Una profecía que se auto-cumple es una suposición o predicción que, por la sola razón de haberse hecho, convierte en realidad el suceso supuesto,

esperado o profetizado y, de esta manera, confirma su propia exactitud. Dicha suposición que se auto-cumple es nuestra creencia (Watzlawick, 2000: 82).

En el pensamiento causal tradicional se plantea una causalidad lineal, en donde A es la causa de B. En esta causalidad, B sigue a A en un curso temporal. En este modelo de causalidad, B no puede tener ningún efecto en A, pues eso supondría una inversión del flujo del tiempo: el presente (B) debería ejercer un efecto sobre el pasado (A) (Ibíd.: 82).

En una profecía un acto que es el resultado crea primero las condiciones para que se dé el suceso esperado y, en este sentido, crea precisamente una realidad que no se habría dado sin aquél. Dicho acto no es pues ni verdadero ni falso; sencillamente crea una situación y con ella su propia “verdad”. Temporalmente lo que ocurre es que un hecho todavía no producido (futuro) determina efectos en el presente, efectos que, a su vez, hacen que cobre realidad el hecho pronosticado. En este sentido, el futuro determina el presente, la profecía determina los hechos presentes (Ibíd.: 83).

Una característica que debe darse para que la profecía se cumpla es que sólo cuando se cree en la profecía, es decir, sólo cuando se la ve como un hecho que ya ha entrado, por así decirlo, en el futuro, puede la profecía influir en el presente y así cumplirse. Cuando falta este elemento de la creencia o de la convicción, falta también el efecto (Ibíd.: 85). Lo que sostiene que las profecías se cumplan en nuestras vidas son las expectativas, los prejuicios, las supersticiones, es decir, nuestras creencias. Estas construcciones pueden tener efectos positivos y negativos, por lo que nosotros mismos somos responsables de la realidad que engendramos con nuestras creencias.

Esta realidad que nos inventamos llega a ser verdadera sólo cuando creemos en el invento. Cuando falta el elemento de la creencia, del ciego convencimiento, dicha realidad es ineficaz. La profecía de la cual sabemos que es sólo una profecía, ya no puede auto cumplirse. El teórico del juego Howard formuló el axioma existencial, según el cual aquel “que cobra conciencia de una teoría relativa a su conducta ya no está más sometido a ella, sino que tiene la libertad de pasar por encima de ella (citado en Watzlawick, 2000: 96).

Características de las creencias

La creencia existe sin noción de verificación o de validación. Es una idea suficiente en sí misma y excluye toda necesidad de verificación exterior.

La adhesión personal interna es suficiente para su validación. Nosotros no buscamos la verificación y si ésta se presenta, no nos interesa. La creencia no es lógica, racional o científica (Fléche & Olivier, 2010: 68).

Las creencias ocupan el lugar de la realidad, nosotros no reaccionamos ante otros seres humanos o ante los acontecimientos del mundo, sino ante lo que interpretamos, a nuestros propios movimientos psíquicos, compuestos por pensamientos y emociones. Nuestras creencias nos condicionan y colocan en posición de dependencia del ambiente.

De modo inconsciente, por el pensamiento y lo mental, colocamos un mundo virtual que no tiene relación alguna con la realidad tal como es, sino que corresponde a lo que quisiéramos que fuera o que no fuera. Es esta pseudo-realidad que tomamos como realidad aquella con la que estamos relacionados. Eso es lo que está en la base de nuestras alegrías, malestares, crisis, insatisfacciones, etcétera (Ibíd.: 69). De esta manera, un alumno puede manifestar lo que no quiere que sea al decir: “las matemáticas son muy difíciles”, o lo que quisiera que fuera “las matemáticas son muy fáciles”.

El ser humano es movilizado por sus creencias. Se piensa, se vive, en función de éstas; se convierte en su objeto y gasta una cantidad de energía considerable a su servicio. Pasamos la vida como esclavos de algo desconocido, sin buscar ni intentar conocerlo o librarnos de ello. Para conseguir librarnos, *es necesario conocerlo y reconocerlo, es necesario ponerlo en duda*. La mayor parte del tiempo no somos conscientes de nuestras creencias, ni de que somos esclavos de ellas, así que mucho menos sabemos que podemos cambiarlas, ya que no son absolutas (Ibíd.: 71).

De acuerdo con Fléche y Olivier (2010), toda creencia tiene una función positiva. Se dice que tienen un carácter positivo, ya que implementamos creencias para no estar en contacto con experiencias desagradables, en las cuales hemos estado privados de lo positivo o hemos estado en contacto con demasiadas cosas negativas. Las redes de creencias tienen, de esta forma, una función de protección o defensa, con el fin de prevenir cualquier nueva experiencia negativa. Esto lo podemos observar cuando un alumno dice: “cuando yo quiera, paso matemáticas”.

La creencia se implementa en un contexto en el cual cumple una función que constituye una respuesta de adaptación al ambiente. Las creencias no son en sí mismas ni buenas ni malas, simplemente participan en la coherencia y en la estructuración de la persona (Ibíd.: 73).

Orígenes de las creencias

El cerebro humano trabaja sin cesar, aprende con rapidez, memoriza, extrae conclusiones de sus aprendizajes y emite respuestas o estrategias de adaptación. Basta con un pequeño número de experiencias para que la psique realice todo este proceso. Según Flèche y Olivier (2010), una o dos experiencias pueden ser suficientes para dar lugar a una generalización y para que se establezca una creencia. Esto significa que una o dos veces que fracase el alumno en un problema de matemáticas serán suficientes para que tienda a construir una creencia a través de la generalización. En el origen de las creencias se encuentra:

1. Un acontecimiento único, un shock importante, un traumatismo, es decir, una experiencia muy fuerte en el plano emocional. Por ejemplo, un alumno en primaria que fue ridiculizado severamente ante el grupo por su profesor por no responder algo de aritmética, en donde el alumno se convierte en víctima de acoso escolar.
2. Una serie de experiencias, menos fuertes, menos impactantes, menos graves, aunque repetitivas. Fracasos en matemáticas al enfrentar problemas con un grado de dificultad mayor al que aún no se está preparado cognitivamente en los niveles de acomodación y asimilación planteados por Piaget.
3. Un acondicionamiento educativo. Sentirse nervioso ante un examen y fracasar reprobándolo.

La mayor parte del tiempo no sabemos bien por qué creemos lo que creemos. Los orígenes caen en el olvido y, como lo hemos visto, la creencia se impone como una evidencia. Se ha olvidado la pregunta, pero se mantiene la respuesta; se ha olvidado el problema, pero se conserva la solución de adaptación (Ibíd.: 76).

Este shock responde a ciertas características:

- a) Es un acontecimiento inesperado.
- b) Esta experiencia es acompañada por una brutalidad, una violencia que nos amenaza y nos obliga a reaccionar. Nos encontramos ante él desvalidos y no tenemos acceso a nuestros propios recursos, o bien la violencia desborda nuestras capacidades de procesamiento

y amenaza con poner en peligro nuestra organización interior. Para protegernos de esta amenaza, debemos reorganizar la realidad en el interior de nosotros mismos para poder integrar esta experiencia en un sistema significativo.

- c) El acontecimiento es nuevo, de tal manera que la persona no cuenta con experiencia previa de referencia.
- d) Se vive en soledad, ya que por alguna razón la persona no puede comunicarse en relación con lo que ha vivido. El acontecimiento permanece sin que podamos hablarlo. No hay palabras, no es compartido y no se integra en un relato.
- e) El acontecimiento afecta la representación de uno mismo. La distinción entre identidad (inamovible, esencial) e identificación (movible, cambiante) es esencial. La primera es nuestro ser profundo, inatacable, inalterable, inamovible; la segunda es no sólo cambiante, sino frágil, sujeta a todas las transformaciones posibles, a los ataques, a los abandonos. Al tomar la forma de la primera, un acontecimiento o experiencia es la fuente de nuestras ilusiones y después de nuestros sufrimientos (Ibíd.: 77-78).

Frecuentemente nos basta con dos experiencias similares para generalizar un hecho y establecer una creencia. El proceso de generalización se apoya sobre una descontextualización, con una pérdida del sujeto y de la inscripción temporal. En innumerables ocasiones dos experiencias tienen fuerza de ley. Es probable que esto ocurra porque nuestra biología siente la urgencia de dar un sentido (Ibíd.: 80).

Una de las estrategias de funcionamiento del inconsciente es buscar lo que hay en común entre dos o varias experiencias, para proceder a elaborar una generalización que termina en la construcción de una creencia. Nuestro inconsciente busca lo que hay en común entre diversas experiencias (Ibíd.: 81). Un ejemplo podría ser el del alumno que fue ridiculizado y sintió que no tenía la capacidad para responder. Podemos suponer que él se vio impotente ante el problema y ante el maestro que lo ridiculizó; entonces puede tener la creencia: “las matemáticas son insufribles” porque mezcló dos variables que tenían en común el contenido matemático.

Lo que hace este mecanismo es buscar lo que tienen en común varias experiencias, ya sea positivo o negativo. El inconsciente va a estar, sobre todo, atento al valor, es decir, a la cualidad positiva o negativa que tienen

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

en común, con el fin de alejarse de lo negativo y acercarse a lo positivo y es aquí en donde aparece el carácter positivo de nuestras creencias, ya que busca nuestra protección (Ibíd.: 82-83).

Educación, familia y creencias

La creencia tiene una génesis y un desarrollo. No llega hecha por completo sino que se inscribe en una historia personal, familiar, social, educativa y cultural. La educación, la trasmisión de conocimientos nos hacen heredar una parte de las creencias de nuestros padres, de nuestros ancestros, de nuestros educadores, ya sea:

- a) De manera transgeneracional, inconsciente.
- b) Por influencia del medio ambiente.
- c) Por transmisión implícita o explícita de valores familiares o tradicionales (la educación).

Los padres poseen cierto número de valores y de creencias que transmiten a través de la educación y que el niño no está en posición de cuestionar. Tampoco puede intentar verificarlas, porque eso no aparece en su conciencia. Para él las creencias de sus padres son como el aire que respira, por lo que hasta cierta edad el niño considera como normal y evidente todo lo que sucede y lo que se dice en su casa. Más tarde, con el contacto y el diálogo con los demás, en su encuentro con el exterior, el niño puede comenzar a darse cuenta que afuera las cosas funcionan diferente, así el niño comenzará a poner en duda las creencias de su casa (Ibíd.: 85).

Uno de los modos más frecuentes como se implementan las creencias durante la infancia es la interiorización (o introyección) de mensajes de los padres (valores, prohibiciones, exhortaciones). Por consiguiente, las creencias familiares son generadas por el inconsciente del grupo. Sus creencias o representaciones pueden ser fuente de malestar, de conflictos o de sufrimientos, en donde uno de los miembros puede ser el portador. Familias enteras pueden llevar creencias o fantasmas compartidos por todos sus miembros, concernientes a terrenos tan diversos como el éxito social, el papel de los hombres y las mujeres, la sexualidad, los extranjeros, la importancia del conocimiento, la importancia del razonamiento, etcétera (Ibíd.: 86). Si para una familia en tres generaciones la inserción en el

mundo laboral es un valor prioritario al conocimiento, puede ser que el alumno construya la creencia, por ejemplo de: “Estudiar no es tan vital ni tan importante”.

Los científicos distinguen los genes y los *mems*, que son las experiencias que nos son transmitidas por los otros. Son experiencias memorizadas y transmitidas de manera no genética. Aquí es importante mencionar que cuando están en conflicto los genes y los *mems*, estos últimos se imponen (Ibíd.: 86).

Cuando nuestras creencias no están satisfechas, nos percibimos y nos sentimos como en un desfase en relación con nuestro escenario de vida, delimitado por nuestras creencias fundamentales, y ese desfase es fuente de angustia o de culpabilidad. Para escapar de la culpabilidad y de la angustia debemos dejar de ponernos de acuerdo con las exigencias que emanan de nuestros sistemas de creencias y, en vez de ello, interrogar esas creencias en sí mismas, cuestionarlas, cambiarlas. Generalmente, esa angustia ante un desfase aparece ante creencias de valores fuertes o basados en exhortaciones en la edad temprana. El superyó ejerce allí su poder constrictivo y punitivo al hacer pasar al primer plano la conformidad con las referencias externas y al descalificar las referencias internas (Ibíd.: 86-87).

Las exhortaciones son condensaciones de valores y de creencias derivadas del ambiente, introyectadas por el sujeto y que le dictan su conducta bajo la pena de una amenaza que, por lo general, no es explícita. Enunciadas de manera imperativa, las exhortaciones se presentan como órdenes, por ejemplo “sé gentil”. Para romper con estas exhortaciones que nos hacen los otros, es necesario encontrar las creencias que las sostienen y cuestionar a estas últimas (Ibíd.: 87). Un ejemplo de exhortación podría ser “y ya te crees mucho porque pasaste matemáticas”.

Otras creencias provienen de la cultura y son transportadas por la sociedad, a menudo no son aprendidas, sino transmitidas por el inconsciente del grupo. Todo grupo humano está estructurado sobre ciertos valores y creencias, las cuales definen y distinguen al grupo de otros. Constituyen un espacio, un tejido de significados y de vínculos en el cual el sujeto puede desarrollarse sobre la base de un contrato inconsciente que define las identidades y asigna las funciones y los lugares de los miembros del grupo (Ibíd.: 88).

Existen creencias sociales que permiten un funcionamiento social, una vida en sociedad, y que son compartidas por los grupos de pertenencia, además de que tienen como función estructurar al grupo. E. Durkheim

hizo énfasis en que la fuerza de las creencias no reside tanto en sus contenidos sino, más bien, en el hecho de que son compartidas y de que enuncian reglas y normas colectivas (Ibíd.: 88). También el psicólogo J. Bruner hizo hincapié en la importancia de la necesidad de significación, así como de intención, en nuestros comportamientos y elecciones. Este autor desarrolla su argumentación apoyándose en una doble comprobación:

- a) No se puede comprender al ser humano sin tener la medida de sus intenciones sobre lo que prueba y lo que hace.
- b) Sus intenciones son, en sí mismas, dependientes de los sistemas simbólicos de la cultura.

Para Bruner la cultura y no la biología es la que da forma a la vida y al espíritu del ser humano, da una significación a su acción al situar la intencionalidad que la sostiene en un sistema interpretativo preciso. Este autor retomó el pensamiento de Serge Moscovici, para quien la sociedad no es fuente de información sino de significación (Ibíd.: 88-89).

Las creencias compartidas en una cultura no pueden, por tanto, relejarse al terreno del absurdo, del error o de lo irracional. Responden a reglas y tienen funciones reguladoras hacia la conducta: la psicología popular, que comprende un conjunto de reglas simbólicas y narrativas (y no lógicas o categóricas) que organizan sistemas de creencias, no se contenta con decir cómo son las cosas, sino que dice cómo deberían ser (Ibíd.: 89).

En la antropología estructural, Claude Levi-Strauss explica que en el interior de un mismo individuo se cruzan diversos sistemas de cultura. Estamos atravesados por identidades culturales múltiples, mismas que adoptamos según las circunstancias o el contexto. Pertenece, de manera simultánea, a diversos sistemas de cultura: universal, continental, nacional, provincial, local, tribal, familiar, pero, asimismo, profesional, político, etcétera. La cultura no es, por tanto, una entidad única adquirida de una vez por todas (Ibíd.: 91). La cultura es una dimensión que atraviesa al individuo incluso hasta en su cuerpo. El cuerpo no es sólo una dimensión anatómica-biológica: es un cuerpo vivido, un cuerpo probado, un cuerpo representado y esas representaciones están impregnadas de cultura.

Sentidos y creencias

La manera como hablamos del mundo es una evocación, en realidad, de nuestra propia construcción del mundo, nuestras propias representaciones, estructuradas y organizadas alrededor de nuestros conflictos, nuestros miedos, nuestros deseos, nuestras prohibiciones y nuestra educación. Nosotros nos asimos de manera permanente a los acontecimientos del mundo exterior para expresar algo de nuestro propio mundo interno y de sus movimientos para darle forma (Ibíd.: 96).

Para el ser humano es necesario que todo tenga un significado: podemos soportarlo todo, excepto un mundo que no signifique nada. Un mismo objeto, un mismo acontecimiento puede, sin embargo, tener muchos sentidos diferentes. El ser humano tiene necesidad de otorgar sentido a los acontecimientos, sobre todo cuando son inesperados, aleatorios o incontrolables. Para ello, crea teorías, culturas, mitos y religiones que le permiten representar los acontecimientos e inscribirlos en un conjunto significativo (Ibíd.: 97).

VII. Las miradas de Abraham Maslow y Viktor Frankl

*A pesar de que el mundo está lleno de sufrimiento,
también está lleno de posibilidades para sobreponerse.*

Helen Keller

Como vimos en el capítulo anterior, para analizar el fracaso escolar no sólo se considera a la familia, la escuela, el contexto social político y económico, sino que también y sobre todo incluye al estudiante como persona. Para ver al ser humano hemos escogido la lente humanista-existencial, en donde tanto la propuesta de Maslow y la de Frankl comparten sin reparo los cuatro fundamentos básicos y orientadores propuestos por Bugental citado por Martínez (2005):

1. “En su condición de ser humano, el hombre es más que la suma de sus componentes.
2. “La existencia del ser humano se consume en el seno de las relaciones humanas.
3. “El hombre vive de forma consciente.
4. “El ser humano vive orientado hacia una meta” (p. 21).

Es claro que desde esta perspectiva el hombre se construye a partir de la mirada de los otros: familia, amigos, maestros y sociedad en general. El hombre escucha la voz de su sabiduría interna o la voz de su conciencia, y esto no necesariamente niega la existencia de emociones reprimidas que no están en la conciencia, pero en este terreno no incursionaremos, ya que la lente humanista hace énfasis en la visión positiva y enriquecedora del hombre.

La lente humanista no excluye la importancia del contexto. Sin embargo, sobre todo Frankl, considera que la persona puede, hasta en las peores circunstancias, contar con la libertad para elegir cómo responder a una

situación, como vimos en el capítulo iv. La lente humanista es complementaria a los marcos antes mencionados.

No significa que aquí no se consideren casos de mayor complejidad, que en el argot científico llamaríamos *casos patológicos*, pero éstos se verán con una lente especial que describiremos en el capítulo xii llamado “Casos en alto riesgo”.

1. Abraham Maslow

Neurosis como deficiencia del desarrollo personal

Maslow llevó a cabo investigaciones con personas que estuvieran libres de problemas nerviosos o de problemas personales de fuerte impacto, además de usar sus talentos, sus capacidades y poderes lo mejor posible, tanto en resultados observables como en la autosatisfacción reportada en sus vidas. Maslow entrevistó, entre otros, a Albert Einstein, Eleanor Roosevelt y Aldoux Huxley.

Su marco de referencia acepta la neurosis pero no como una enfermedad o patología, sino como un intento por alcanzar la salud e incluso la autorrealización, como ya se vio en el capítulo iv. Este impulso en la neurosis, a la que Maslow denomina disminución *humana* “se realiza en forma tímida y débil, tras el escudo del temor más que del de valor” (Maslow, 2010: 39). Él parte de que todo ser vivo tiene una voluntad que está activada hacia la salud, la cual tiene la forma de impulso hacia el crecimiento o hacia la realización de las potencialidades inmersas en cada individuo.

Su concepción del ser humano es:

1. Cada persona posee una naturaleza interna de base esencialmente biológica, que es innata y en cierto sentido inmutable.
2. Esta naturaleza interna es propia de la persona y a la vez es común a la especie.
3. Se puede estudiar esta naturaleza para descubrir cómo es.
4. Esta naturaleza no parece ser intrínseca o perversa. En ella aparecen las necesidades básicas (la vida, en lo referente a lo básico como la comida y el descanso; seguridad, pertenencia y afecto, respeto y auto-realización), las emociones humanas básicas y las potencialidades humanas elementales. Todas aparentan ser neutrales, pro-

morales o positivamente buenas. “El ansia de destrucción, el sadismo, la crueldad, la malicia, etcétera, parecen hasta ahora no ser de naturaleza intrínseca, sino más bien reacciones violentas contra la frustración de necesidades intrínsecas, emociones y potencialidades” (Ibíd, 2009: 26). Aunque en otra sección se pudo ver que estas mismas podían ser conceptualizadas como tendientes a la auto-realización no sana, aquí versaremos desde la salud.

5. Por ser buena, es importante sacar esta naturaleza a la luz y no ahogarla.
6. Si se niega esta naturaleza, emergerá la enfermedad.
7. Esta naturaleza –o impulso– es fuerte, dominante y no se equivoca. Se puede debilitar por la influencia de hábitos, presiones sociales y actitudes erróneas.
8. Aunque sea débil, no desaparece.
9. La privación, frustración, dolor y tragedia enriquecen y actualizan esta naturaleza. Maslow incluso sugiere no sobreproteger al otro, ya que se le impide que descubra la fuerza de sus recursos. No deja de reconocer que “Esfuerzo, conflicto, culpa, falsa moralidad, depresión, frustración, tensión, vergüenza, autocastigo, complejo de inferioridad o indignación; todas estas cosas producen sufrimiento psíquico, alteran la eficiencia de los propios actos y escapan a todo control” (Ibíd.: 29). En otro momento afirma que es mejor ver a la neurosis “que se relaciona con los desórdenes espirituales, con la pérdida de significado, con las dudas acerca de los objetivos de la vida, con la aflicción y el coraje, por la pérdida de un amor, con la forma diferente de ver la vida, con la pérdida del valor o la esperanza, con la pérdida de ver el futuro, con el disgusto con uno mismo, con el reconocimiento de que nuestra vida se está desperdiciando, o de que no hay posibilidad de alegría o de amor” (Ibíd., 2010: 44). Estar frente a la neurosis es estar frente a la pérdida de las posibilidades humanas y personales, lo que genera la vivencia de estrechez del mundo como resultado de la estrechez de la conciencia por la inhibición de las potencialidades. De esta manera, “las pérdidas cognoscitivas, la pérdida del placer, de la alegría y el éxtasis, la pérdida de la competencia, la incapacidad de relajarse, el debilitamiento de la voluntad, el temor a la responsabilidad; todo esto se considera como disminuciones de la humanidad” (Ibíd.: 47). Sin embargo, la neurosis o la

disminución de humanidad es prometedora, ya que la persona aún busca la herencia humana y las satisfacciones básicas, como se vio en el capítulo IV.

La tarea de la persona es la de descubrir esa naturaleza que es única y personal. Maslow (2009) afirma que cada acto que la persona realiza en contra de su naturaleza quedará grabado en su inconsciente y causará que la persona se desprecie a sí misma. Afirma que “es como si Freud adujera la parte de enfermedad a la psicología y nosotros tuviéramos que completarla con la otra mitad, la salud” (p. 28).

Maslow confiere a la influencia de la cultura un papel muy importante en relación con la salud de las personas. Afirma que las personas enfermas son resultado de culturas enfermas; aunque no deja de reconocer que si el individuo es sano podrá colaborar con la sanidad de la cultura a la que pertenece.

Auto-realización

Maslow afirma que poseemos una conciencia intrínseca que cuenta con la percepción inconsciente o pre-consciente de nuestra propia naturaleza, de nuestra propia vocación en la vida. Así, insiste en que escuchemos esta voz de la conciencia y no permitamos que la influencia de otros y las presiones sociales la debiliten, ya que la influencia de los determinantes sociales, políticos, religiosos, educativos, filosóficos, axiológicos y familiares juegan un papel muy importante en tal debilitamiento.

Así, llega al concepto de “humanidad plena, que es la capacidad de abstraer, de poseer un lenguaje gramatical, de poder, de amar, de tener valores de cierto tipo, de trascender el ego, etcétera” (Ibíd., 2010: 44). Para llegar a esta plena humanidad, la persona debe proceder a través de la toma de conciencia de la propia identidad, saber lo que uno es en relación con lo biológico, temperamental y constitucionalmente, conocer sus capacidades, deseos y necesidades, así como conocer la propia vocación de qué es aquello para lo cual una persona sirve.

Conocer el concepto de *humanidad plena* conlleva a desprender el concepto de “disminución humana” en vez del de neurosis; la disminución humana es la pérdida del ser humano de alcanzar lo que podría haber sido y que quizá todavía pueda ser.

Aunque Maslow reconocía la influencia del contexto, se pregunta: ¿por qué no todos los seres humanos despliegan sus potencialidades para construir en el proceso la autorrealización?, ¿qué sucede con este impulso natural de todo ser humano? La mayor parte de las investigaciones trata de esclarecer las conductas promedio, y a éstas las denominan como la norma. Entonces, ¿es la neurosis una norma social en vez de la autorrealización? Así, llega a la conclusión que es el complejo de Jonás lo que hace que la persona no se desenvuelva con todo lo que tiene; Maslow explica este complejo como el miedo de triunfar, miedo a la propia grandeza; lo que parece conferirle al individuo el sentimiento de miedo tanto de fracasar como de tener éxito. Muchas personas huyen de conocer sus potencialidades porque esto implica adquirir un grado de responsabilidad con la propia persona, con la vida y con los otros humanos.

Así, el ser humano desea y teme a la autorrealización y a pesar de que al estar frente a alguien que despliega sus recursos se sienta un *poco* o un *mucho* inferior, decide permanecer en la obscuridad por miedo a enfrentar el compromiso que implica el despliegue. Maslow postula que la felicidad delirante no se puede soportar por mucho tiempo por esta misma razón. Sin embargo, la cognición del ser sí puede durar mucho tiempo. Afirma: “se debe estar consciente no sólo de las posibilidades divinas que uno encierra, sino también de las limitaciones humanas existenciales” (Ibíd., 2010: 52). Esto significa conciliar la arrogancia con la humildad, situación que no es sencilla.

Todas las personas autorrealizadas, sin excepción, están en una causa exterior a su propio cuerpo, en palabras de Frankl, trascienden. Están trabajando en aquello que les fue señalado, en su misión, por lo que disfrutan este salir al mundo, por lo que la dicotomía trabajo-placer no está presente en sus vidas. Esto no significa no cansarse e, incluso, carecer de sufrimiento, ya que su trabajo puede generarles dolor o sufrimiento, pero disfrutan el ser útiles a las personas o al mundo. Esto sería el equivalente del sentido de vida, al cual Frankl hace referencia y que está en relación con los valores prioritarios de la persona.

En el capítulo anterior se habló de los valores y su conexión con las creencias. Ahondemos un poco más en los primeros.

Para Maslow los valores son inherentes a cada individuo, los que existen en él son: verdad, virtud, belleza, integridad, trascendencia, vivacidad, unicidad, perfección, necesidad, cumplimiento, justicia, orden, sencillez, opulencia, facilidad, diversión y autosuficiencia. Los valores funcionan

como meta-necesidades y su ausencia genera “meta patologías”. Estos valores se convierten en motivaciones de desarrollo, o lo que es lo mismo meta-necesidades que se convierten en la razón de su existencia. Sin embargo, algunas personas se quedan más en las motivaciones por carencia que tienen relación con las necesidades básicas y en la que la búsqueda de satisfacción se vincula con el deseo de eliminar la tensión que la carencia provoca.

Como resultado de su investigación, Maslow llega a enumerar las siguientes características que tienen las personas auto-actualizadas o auto-realizadas:

1. “Tenían mejor percepción de la realidad y relaciones más agradables con ellas mismas”. Esto significa que las personas autorrealizadas captan en las personas lo falso de lo auténtico y sus juicios son certeros. También toleran mucho más que otras personas la incertidumbre y la ambigüedad.
2. “Aceptación de sí mismos (*self*), de los demás, de la naturaleza”. Estas personas tienen poca culpa vergüenza o ansiedad.
3. “Espontaneidad; sencillez; naturalidad”. Son espontáneos en sus pensamientos y conductas, por lo que no se conducen con roles estereotipados.
4. “Concentración en el problema”, en contraposición al egocentrismo, por lo que se dedican a problemas externos encontrando en ellos su visión vital.
5. “La cualidad del desapego; la necesidad de privacidad”. No les preocupa la soledad, incluso la buscan.
6. “Autonomía; independencia de la cultura y el medio”. Son relativamente independientes de su ambiente.
7. “Sensación de aprecio permanente”. Experimentan éxtasis, inspiración y fuerza de las experiencias fundamentales, a pesar de haberlas hecho muchas veces en la vida.
8. “Experiencias místicas y culminantes”. Sentimientos de ser más poderosos o de estar más desamparados que nunca, el sentimiento de un gran éxtasis y de maravillarse o de un gran temor.
9. “Sentimientos de afinidad con los demás”. Es un sentimiento de identificación, simpatía y de ser afectado por la humanidad.
10. “Relaciones interpersonales más profundas” son muy profundas y se presentan con pocos individuos. Si se muestra hostilidad,

ésta nunca es de origen crónico, sino como resultado de una determinada situación.

11. “La estructura de carácter democrático”. Respetan a las personas sin importar su raza, creencias, familia y saben que pueden aprender de todas las personas.
12. “Discriminación entre los medios y los fines; entre lo bueno y lo malo”. Cuentan con una buena capacidad de juicio.
13. “Sentido del humor filosófico amigable”.
14. “Creatividad para la auto-actualización”. La creación está en potencia en cualquier persona y no exige talentos ni habilidades especiales.
15. “Resistencia a la aculturación; la trascendencia de cualquier cultura particular”. Van con la cultura, pero saben en qué y cómo separarse, manifiestan autonomía ante ella (Fadiman, 1979: 349-250).

Caminos que facilitan la auto-actualización

En su último libro publicado en 1971, *Los alcances últimos de la naturaleza humana*, Maslow presenta ocho caminos que facilitan el alcance de la auto-actualización, a saber:

1. Estar en la experiencia de manera vívida, plena, total y desinteresadamente con una concentración y absorción total, lo que requiere liberar el autocontrol y la autoconciencia.
2. Hacer de cada decisión una elección para el desarrollo. Cuando se prefiere el desarrollo la persona está abierta a vivir experiencias nuevas y desafiantes, conociendo el riesgo de lo nuevo y desconocido.
3. Vivir en la realidad y no en los sueños es hacer, es escuchar el impulso, lo que significa que el yo emerja.
4. La actuación desde la honestidad y la responsabilidad son esenciales. El contacto con nosotros mismos es vital.
5. Confiar en nuestros propios juicios y en nuestros instintos significa conectarse con la autorrealización y no con el miedo a ser diferente, valiente y exitoso.
6. Emplear nuestras habilidades y nuestra inteligencia para hacer bien lo que deseamos. Lo anterior en un continuo infinito: es un proceso y no sólo un fin.

7. Vivir la plenitud de las experiencias culminantes. En esos momentos nos sentimos más conocedores de nosotros mismos y del mundo, fluimos armoniosamente con el universo, somos más afectuosos con los demás y los aceptamos, nos sentimos más libres de conflictos y ansiedad y contamos con más fuerza para poner toda nuestra energía al servicio de acciones constructivas.
8. “Descubrir quién es uno, qué es, qué le gusta, qué le disgusta, qué es bueno, y malo para uno, hacia dónde se dirige y cuál es su misión. Abrirse a uno mismo significa la revelación de la psicopatología” (Maslow, 2010: 61). Conocer las defensas para que, con el valor necesario, se logren derrumbar. Es muy importante conocer nuestras defensas y salir de ellas.

Maslow presenta un mecanismo de defensa no incluido en los libros tradicionales, al cual llama sacralización. Se presenta en los jóvenes que viven defraudados por la vida, y desconfían de valores y virtudes. Quienes lo experimentan han aprendido a reducir a la persona a un objeto, se niegan a ver lo que la persona podría ser, a ver sus valores en forma simbólica, se niegan a verla como un ser externo. Ante este mecanismo de defensa propone la desacralización que significa “la voluntad, una vez más, de ver a la persona “con el enfoque de la eternidad”, como dice Spinoza, ... significa ser capaz de ver lo sagrado, lo eterno, lo simbólico” (Ibíd.: 61).

El significado de vida constituye un camino muy importante para la autorrealización. Aquí nuevamente Maslow coincide con Frankl en la importancia del sentido de vida que es lo que permitirá a la persona, aún en los peores momentos, o ante la tríada trágica: sufrimiento, culpa y muerte, poner un auto-distanciamiento para, con la libertad que posee, elegir la respuesta de la dignidad.

La auto-actualización no significa carencia de problemas, sino la transmutación de los problemas transitorios o irreales en reales. Quienes se actualizan comparten muchos de los problemas de las personas promedio como la culpabilidad, angustia, tristeza, ira, etcétera. Goldstein y Maslow afirman que la auto-actualización que conlleva el crecimiento puede traer muchas penas y sufrimientos.

Jerarquía de necesidades

Maslow desarrolla una teoría de la personalidad en la que explica el desajuste psicológico o la neurosis como resultado de no haber logrado la respuesta a las necesidades del ser humano. Así, establece una jerarquía de necesidades en la cual la persona no puede acceder a una de ellas, si no está satisfecha la anterior que viene a sostenerla en la estructura. En el esquema 6.3 p. 214 se encuentra la pirámide de necesidades propuesta por Maslow.

Motivación por deficiencia y por existencia

Maslow postula que las motivaciones por deficiencia son las que están en los niveles más bajos de la pirámide y que corresponden a la privación de una necesidad básica. Comer, dormir, el dolor o el temor, son ejemplos de estas necesidades. Cuando estas necesidades están satisfechas emergen otras motivaciones, como la curiosidad y la diversión, donde el ser humano puede disfrutar de la actividad como un fin por sí misma y no sólo como medio para satisfacer la necesidad. Así, la motivación por existencia se definirá como el “gozo y la satisfacción presentes o al deseo de buscar una meta de valor positivo” (Fadiman, 1979: 357). Ya se revisaron en el capítulo IV las posturas de otros autores al respecto. Cofer (1971) nos muestra cómo “Maslow ha subrayado que ciertas conductas de estas personas surgen del simple goce de usar sus capacidades, y que no necesitan conducirse según un modelo funcionalista de conducta, es decir, que algún propósito o alguna meta ulterior a la conducta en sí debe motivar la conducta” (citado por Cofer, 1971: 664).

Conocimiento por deficiencia y por existencia

En la noción de deficiencia, los conocimientos u objetos sólo son satisfactores de necesidades como medios de llegar a otros fines. El conocimiento por existencia sería aprender algo para pasar el examen y no por el deseo o placer de saber, donde la existencia da placer y se busca el conocimiento por el conocimiento. “En realidad, en un estado de noción por existencia, el individuo tiende a permanecer absorto en la contemplación o en la observación pasiva y se considera que su participación activa carece de importancia o es inadecuada” (Fadiman, 1976: 357).

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

Valores por deficiencia o por existencia

Maslow cree que sólo existen ciertos valores que son inherentes a cada persona. Sostiene que: “los valores máximos (existen) dentro de la misma naturaleza humana y hay que descubrirlos allí, lo cual está en perfecta contradicción con las creencias más antiguas e inveteradas de que los valores más altos, sólo pueden venir de un Dios sobrenatural o de alguna otra fuente fuera de la naturaleza humana misma” (Ibíd.: 358).

Amor por deficiencia y por existencia

El amor por deficiencia es el amor al prójimo a través del cual la persona satisface su necesidad de gratificación: es amor provocado por una carencia o necesidad de autoestima. El amor por existencia es un amor por la esencia, la “existencia” de los demás, no es posesivo y se interesa más por el bien de los demás que por la satisfacción egoísta. Cofer (1971) dice que en este amor hay una ausencia de defensa, por lo que hay un aumento de espontaneidad y honestidad.

2. Viktor Frankl

Las neurosis como resultado del vacío existencial

La neurosis es vista como el resultado de la carencia de sentido que lleva al vacío existencial definido en el capítulo vi. Frankl afirma que el hombre existencialmente frustrado no sabe cómo llenar ese vacío existencial. “Shopenhauer dijo que la humanidad oscilaba entre la necesidad y el aburrimiento” (Frankl, 1994: 125), lo que de hecho plantea es que aún satisfechas las necesidades, puede estar presente este aburrimiento, ya que el ser humano no ha logrado encontrar su misión o sentido de vida. Podríamos suponer que el aceleradísimo ritmo de vida actual es un intento por lograr la auto curación existencial.

Las neurosis colectivas

Frankl (1994) afirma que en las neurosis colectivas es preciso distribuir las casi-neurosis. Afirma que tienen cuatro síntomas:

1. Actitud provisional ante la existencia. El individuo se dice a sí mismo que no es necesario actuar y tomar las riendas de su vida.
2. Actitud fatalista ante la vida. Se dice esto no es posible en absoluto.
3. Forma de pensar colectiva. El individuo no es capaz de comprender a la persona, es decir, a sí mismo y al otro en cuanto persona.
4. Fanatismo. Ignora la persona del otro, del que piensa de otra manera.

Estas cuatro características, dice Frankl, “se pueden reducir a la fuga de la responsabilidad y al miedo a la libertad” (Ibíd.: 123), las cuales son características que hacen al hombre; son los ingredientes de lo que Frankl llama espiritualidad.

La neurosis de domingo

Es el resultado de la frustración existencial que se presenta cuando la actividad se detiene, y el hombre “...por no conocer un sentido concreto de su existencia personal, se da cuenta de la carencia de sentido que tiene su vida” (Ibíd.: 125). Esta frustración puede llevar a las personas, a nuestros estudiantes, a conductas compensatorias que conlleven un aturdimiento, lo que explica por qué muchos de los jóvenes no pueden vivir sin fumar, sin beber, sin ir a los antros, entre otras cosas. “La huida ante el desagrado de la vida es, en todos los casos, miedo a la no realización de la existencia” (Ibíd.: 134). “El escapista huye ante el sufrimiento necesario; el masoquista va en busca del sufrimiento innecesario” (Ibíd.: 146).

La neurosis noogena

Es resultado de un conflicto espiritual-ético, por ejemplo, un conflicto de conciencia puede llevar a una neurosis. Afirma Frankl que quienes son inmunes a las neurosis colectivas, no lo serán a la neurosis noogena, y aquellos que padezcan de neurosis colectivas capaces de escuchar la voz de su conciencia, podrán librarse de tales neurosis.

La importancia de la toma de conciencia en los estudiantes para develar el sentido de su existencia

“Viktor Frankl definió a la logoterapia como una educación dirigida a fomentar la responsabilidad del individuo” (Fabry, 2003: 58), precisamente

en una época en la cual la tecnología amenaza con rebajar al hombre a la categoría de objeto carente de responsabilidad, cuyos actos pueden ser calificados como meras reacciones. Es una educación orientada hacia la responsabilidad, porque nos reta a tomar tareas concretas que deben ser auto escogidas, no importa que los otros las sugieran, es nuestra propia conciencia y nuestro deseo de cumplir determinada misión.

La logoterapia, nos dice Elizabeth Lukas (2002), es una educación dirigida a la responsabilidad mediante la conciencia, de tareas, valores en la búsqueda de sentido. Permite al hombre encontrar su propia respuesta y significado a las preguntas del sentido que cada situación plantea a cada individuo y del cual se espera una respuesta única.

Frankl nos dice “que cada hombre sólo puede tener un deber único en cada momento; pero esta unicidad es lo que presta a este deber su carácter absoluto” (Frankl, 2005: 81). El hombre se caracteriza por esta búsqueda de sentido y esto no depende de sus características propias en relación a su género, edad, C. I., grado de formación, complexión física, carácter o al medio ambiente.

Esta búsqueda de sentido o significado debe hallarse, no puede darse, porque si se diera se caería en lo moralizante, es decir, en lo que debería ser o no ser, según las reglas morales impuestas. García Pintos (2004) afirma que si la realización de esta búsqueda de sentido no se lleva a cabo, quedando dormida, se genera un estado de frustración existencial que inclusive podría convertirse en un vacío existencial. Para Viktor Frankl sería la falta total del *para qué* de la vida.

De lo anterior se desprende que los estudiantes se encuentran no sólo en la búsqueda de responder a la pregunta: ¿quién soy yo?, sino de responder otras preguntas: ¿qué significado o sentido tiene mi existencia?, ¿qué significado tiene que yo, precisamente yo, esté en esta institución, en este preciso momento donde la crisis social, política y económica nos inunda? Sólo los jóvenes podrán encontrar las respuestas a estas preguntas de manera personal a través de escuchar la voz de su conciencia, independientemente de lo que los padres o la sociedad digan acerca de ellos mismos.

Frankl concibió al ser humano como unidad de tres dimensiones: cuerpo, psique y *nous*. La ontología dimensional hace referencia a la descripción fenomenológica de cada una de estas dimensiones, donde el ser humano es único e indivisible en sus dimensiones, no existe otro ser igual a él.

El *nous* o logos es la dimensión espiritual que es todo aquello referen-

te a fenómenos exclusivamente humanos. En la dimensión noética o logos, dice Fabry (2003), se encuentra el amor, la conciencia, los sentidos descubiertos y consumados y no simplemente el sexo, el superego, los impulsos y necesidades biológicas que exigen al individuo que los satisfaga para lograr el equilibrio. Esta dimensión no se limita a existir, sino que influye en la existencia de la persona.

En tanto no se distorsione, la existencia humana se dirige siempre hacia algo o alguien diferente a uno mismo, ya sea a encontrar un significado o un encuentro amoroso; esta característica se denomina auto-trascendencia. La auto-actualización es el resultado no intencional de la auto-trascendencia, de no ser así, se convierte en un acto egoísta que sólo ve por sí mismo y no sale de sí.

Los sentidos se pueden encontrar, según afirma Fabry (2003), en tres áreas: *a)* el campo de las actividades relacionadas con los valores de creación, como el trabajo, pasatiempos o aquellos actos que se ejecutan por elección, atracción y por el bien de los demás; *b)* la segunda área está relacionada con los valores vivenciales, como la experiencia, la verdad o el amor y *c)* la tercera está relacionada con los valores de actitud, que se manifiestan cuando el hombre se enfrenta a la “tríada trágica de Frankl: sufrimiento inevitable, culpa imborrable y muerte” (Fabry, 2003: 70). El sufrimiento, la culpa y la muerte sólo se podrán enfrentar a través de los valores actitudinales, lo que equivale a modificar la actitud ante lo que la persona está viviendo. Esto ofrece al individuo la posibilidad de encontrar el sentido a estas vivencias cuando se enfrenta o soporta con valor y dignidad. El individuo soporta su sufrimiento en una conquista suprema del espíritu humano y se convierte en un ejemplo para otras personas.

Frankl, citado por León A. (2005), afirma que las personas que no han llegado a ver un verdadero sentido en sus vidas regresan a sí mismos, frustrados en sus deseos o en su voluntad de sentido. Pero, ¿cómo encuentra ese sentido o significado el hombre? A través de su conciencia que es el órgano del sentido, el hombre tiene que responder a cada situación de la vida con su vida, con su acción. Hallar significado no es en términos de lo que es, sino lo que puede ser. El deseo de significado es una necesidad específica y está presente en mayor o menor grado en todos los seres humanos, es por esto que probablemente las investigaciones de longevidad apuntan a que los sujetos más ancianos poseían una concepción de la vida “optimista” (Frankl, 2005).

La conciencia es el medio para encontrar significado, por lo que la conciencia es la verdadera intérprete de la vida, no teme castigos y no debe meterse en el saco del reduccionismo, de acuerdo con Frankl (1994).

Tanto conciencia, responsabilidad y libertad son fenómenos específicamente humanos. Así, la logoterapia ofrece al hombre una toma de conciencia de su propia responsabilidad y libertad.

La conciencia para ser *consciente* se anticipa a través de la intuición, por lo que es esencialmente intuitiva e inherente al individuo (que no es divisible en las dimensiones antes expuestas). La conciencia intuye posibilidades. La conciencia, dice Unikel Spector (2002), habla generalmente en voz baja, dice poco, no grita, no ordena... devela sutilmente, descubre ante la persona la respuesta empleando suaves caminos, por lo que se puede considerar como la brújula de la persona, pero es una brújula personal donde la orientación es sólo individual y se debe encontrar en cada situación de la vida de cada persona.

Unikel (2002,) al igual que Lukas (2005), afirman que la conciencia transforma la vida en una tarea o misión con dirección y sentido. “Cuanto más el hombre experimente su vida como una tarea, tanto más le parece significativa” (Unikel, 2002: 54). La conciencia a través de la intuición transforma los sentidos, fines, metas y deberes en ideales, valores y desafíos que cada persona en cada situación concreta posee, es decir, donde el hombre pone el corazón para salir de él con lo mejor de él.

Si cada situación apela al individuo para que éste encuentre en ella significado, entonces la persona debe dar su mejor respuesta, pero “esto conlleva inevitablemente trabajo personal constante, para estar más consciente de mi vida y para ser más responsable y libre en mis decisiones” (Ibíd.: 55). Norberto Espinoza (1994) afirma que la conciencia nos interpela y nos acusa de olvido, de infidelidad y nos incita a regresar a su seno vivificante.

El vacío existencial que describimos en el capítulo VI aparece cuando el hombre se deja guiar sólo por sus instintos que lo empujan desde dentro y no se deja guiar por su conciencia, por las tradiciones, los valores y significados que jalan desde afuera; cuando quiere hacer lo que los otros hacen, entendido esto por conformismo o bien, hace lo que los demás quieren que haga, a lo que Frankl (2004) denomina totalitarismo. El deseo de poder y el de placer, incluyendo el sexual, son sustitutos del deseo de significado frustrado.

En una conferencia dictada en 1988, “Los jóvenes al servicio de la vida y de la paz”, Frankl declaró que las sociedades de consumo tratan de

generar nuevas necesidades en las personas para que traten de satisfacerlas, pero que la necesidad más humana de todas, que es la búsqueda de sentido o significado, permanece frustrada, conduciendo hacia un gran vacío.

Según las últimas investigaciones realizadas por Frankl hasta 1976, el vacío existencial está más presente en América que en Europa, lo cual él explica como resultado de un proceso de adoctrinamiento basado en el reduccionismo. Los efectos del vacío existencial universales originan la tríada neurótica de las masas que consiste en la depresión, la adicción y la agresión. Fabry afirma: “Este vacío existe tanto en los ricos como en los pobres, en los jóvenes como en los viejos, en los triunfadores como en los fracasados” (2003:51). Asimismo, comenta que los logo-terapeutas pueden dar testimonios de que los directivos de empresas intentan llenar este vacío con exceso de trabajo, las esposas con fiestas y juegos de mesa, y los estudiantes con marihuana y LSD, entre otras cosas.

“El vacío existencial se esconde detrás de muchos de los intentos febriles del hombre de llenar su vacío con sexo, alcohol, desprecio por la autoridad, automóviles veloces, comités, televisión, sobrealimentación y aún en actividades tan respetables como la política, el psicoanálisis y la religión” (Ibíd.: 52).

Las drogas reducen a las personas a sus meros sentimientos de plenitud y aleja de los verdaderos significados que se almacenan en su interior a la espera de ser satisfechos en el mundo exterior y no solamente en sus psiques. Un estudio de Mirin citado por Frankl (2004), indicaba que a mayor consumo, mayor búsqueda de significado y menor presencia de actividades dirigidas a conseguir un objetivo.

Muchas investigaciones citadas por Frankl (2004) muestran que, a mayor ejecución exitosa de actos agresivos, mayor incremento de respuestas agresivas. Por otro lado, la gente tiende a volverse más agresiva cuando está rodeada de sentimientos de vacío y falta de sentido y, lo que es peor, las personas se van adecuando a esa violencia que es el grito de la falta de sentido de la persona y el grito a nivel masivo de petición de cambio social.

De esta manera, la depresión, la adicción y la agresión –representantes de la tríada neurótica de las masas– afectan a los individuos en la falta de escucha de la voz de su conciencia y la cual afecta a la tríada neurótica, lo que lleva a la persona a la búsqueda de salidas falsas que van en contra de la propia salud y del propio cuidado de sí misma, conductas denominadas como autodestructivas. Los jóvenes, afirma Frankl citado por León, “pue-

den escoger rendirse y caer en la tentación, o resistir estas tentaciones. Dos tentaciones son: la presión que se genera por los compañeros y la tentación que viene y emana de uno mismo” (2005: 32). Es a través de la libertad de elección y de la responsabilidad que el joven podrá elegir. Fabry afirma que la libertad de elegir “le ofrece al hombre la oportunidad de cambiar, de renunciar a sí mismo e, incluso de oponerse a sí mismo» (2003: 44). Es esta libertad a la que tendremos que invocar para que nuestros estudiantes puedan elegir conductas de bienestar en lugar de conductas autodestructivas.

Es importante ayudar a los jóvenes a que se hagan responsables ante el conocimiento de que cada situación no vuelve a repetirse y simplemente pasa y que la decisión que toman es irrevocable, así como que cada persona es única e irremplazable en ese hacer o no hacer tal o cual cosa. “La vida es transitoria, pero realmente lo que es transitorio es la oportunidad de utilizar y gozar los momentos” (León, 2005: 33).

Por lo tanto, en nuestra era de falta de significado, la educación debe plantearse redefinir la conciencia individual; su capacidad de hallar significados únicos a pesar del desmoronamiento de tradiciones y valores.

Esto significa que la educación debe desarrollar programas tendientes a escuchar esa voz de la conciencia que pueda ser escuchada por los jóvenes para que encuentren y aprehendan el significado de cada situación que la vida les presenta y desarrollen a través de cada sentido del momento un sentido de su propia existencia. Frankl señala como remedio “un retorno a los recursos de la conciencia personal” (Fabry, 2003: 144).

¿Cuáles son los caminos para despertar esa conciencia viva? Primero, creer que esta conciencia intuitiva existe con su potencial y su sabiduría que guiará hacia el sentido.

Los caminos para dar sentido a la vida son a través de la creatividad, del cumplimiento de un deber o creando un trabajo, ya que lo creativo reporta un gran valor a la vida; experimentando algo o encontrando a alguien, y enfrentando lo inevitable, lo ineludible y transitorio con una actitud diferente, permitiéndose descubrir lo positivo en lo negativo y eso positivo es lo que le da sentido o significado a la experiencia.

Los lenguajes de la conciencia que describe Unikel (2002) o las formas en que ésta se manifiesta son:

- 1.El lenguaje de los sueños: ponen al descubierto los asuntos fundamentales de la vida de la persona, a lo que debe prestar atención y los recursos que posee.
- 2.El lenguaje de las sensaciones y sentimientos del cuerpo, que invita a la persona a re-mirarse en su ser tridimensional e indivisible.
- 3.El lenguaje del arte, ya que a través de él surgen las fantasías y las metáforas que expresan el contenido de la conciencia: valores, intencionalidad, voluntad, responsabilidad.
- 4.El lenguaje de las revelaciones, que se contacta a través de prestar atención genuina de una manera holística a la totalidad que rodea a la persona y que forma parte de su interior.
- 5.El lenguaje del sufrimiento, de la culpa y de la muerte que se vivencia en situaciones críticas y caóticas.

Muchos de estos lenguajes son metafóricos, ya que el mensaje no se expresa de manera directa con palabras a la persona, sino que hace uso de símbolos que la propia persona traducirá a través de los significados depositados en ellos. Estos significados estarán en función de la persona, de su historia, de sus vivencias, de sus necesidades, de sus valores, etcétera. Los jóvenes tendrán que aprender a ver los símbolos, identificando el significado que les permita ir develando la voz de esa conciencia que está viva y puede ser escuchada.

Los resultados que se logran al develar la voz de la conciencia son que la persona pueda orientarse a lo significativo de su vida y así impedir que el ser humano caiga en el vacío existencial, y que se pueda vivir y percibir de acuerdo con la concepción que de ser humano tienen, tanto la filosofía existencial como la logoterapia. Un ser:

- a) Único, ya que no existe otro igual a él.
- b) Irrepetible e irremplazable, sólo él realiza su misión. Lo que me tocó hacer con mis habilidades: si no lo hago yo, se quedará sin hacer.
- c) Llamado a la libertad, es decir, capaz de decidir y elegir cuándo se puede elegir y de tomar una actitud frente a su destino.
- d) Llamado a la responsabilidad, que significa hacerse cargo de la vida y responder a lo que la vida le plantea.

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el:
aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

- e) Llamado a buscar un sentido. *Estar-en-el-mundo* implica la búsqueda de un sentido. Quien lo encuentra, encuentra la razón de su existencia y se vive pleno, satisfecho por su ser y hacer en el mundo.
- f) Finito, de lo que se desprende que lo que no se realice ahora no lo podrá realizar mañana.

En síntesis: un ser que es una unidad total.

TERCERA SECCIÓN:

**Descripción del programa
en sus dos modalidades**

VIII. Descripción del programa en sus modalidades

Atención a necesidades psicoafectivas de los estudiantes para apoyarlos en su aprovechamiento académico y prevenir la reprobación y la deserción

Una de las mejores lecciones es aprender de los errores pasados.

El error del pasado es la sabiduría del futuro.

Dale Turner

1. Modalidad: “Desarrollo psicoafectivo”

1.1 Fase 1. Presentación del programa a los estudiantes y a los padres de familia

Se realiza una presentación ante padres y estudiantes al inicio del semestre, en la cual se exponen los objetivos del programa. En esta plática se destaca el contexto en el cual vivimos: consumismo, el abuso de las tecnologías, donde se normaliza la violencia privilegiando la búsqueda del placer en detrimento de la reflexión y la conciencia autocrítica. Se subraya la importancia de trabajar en el auto-conocimiento de la persona, vista como única e insustituible, que puede elegir de manera libre y responsable, forjando así elecciones que conlleven al bienestar y al crecimiento.

En relación con los padres, se hace referencia a las dificultades que envuelve la etapa del ciclo vital por la que atraviesan, a saber: “familias con hijos adolescentes”. Una de las dificultades sin duda está representada por la comunicación entre dos generaciones. Para ello se ofrece *crear el puente de comprensión entre las dos generaciones* a partir del trabajo realizado dentro de los talleres de padres.

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

1.2 Fase 2. Diagnóstico de la población de estudiantes para detectar a los participantes.

Se usó de un cuestionario (anexo 1), cuyo objetivo es detectar a estudiantes con dificultades en las relaciones familiares, en sus relaciones de iguales, que mostraran conductas de riesgo, como alcoholismo, drogadicción y relaciones sexuales sin protección, entre otras. Este segundo instrumento nos fue de gran utilidad, ya que seleccionamos a los chicos que requerían más apoyo para poder crear *un estar en el mundo* de manera más satisfactoria. Es claro que estudiantes que están involucrados, por ejemplo, en situaciones de auto-violencia y violencia no expresarían de manera clara la necesidad de ayuda, pero es claro también que estos chicos son, entre otros muchos, candidatos a trabajar vivencialmente en su persona acompañados por un profesional calificado y experto de la salud mental.

1.3 Fase 3. Conformación del grupo de estudiantes y padres de familia interesados en trabajar con su persona

En el desarrollo del programa se formuló una invitación individual a los jóvenes. Si alguno de ellos estaba interesado en participar podía integrarse por petición propia. A los padres les fue enviada una invitación por escrito para participar en los talleres de padres. Asisten sólo estudiantes y padres interesados en su trabajo personal.

1.4 Fase 4. Puesta en marcha

Trabajo con estudiantes

A continuación se presenta el siguiente esquema con los objetivos que se cubrieron en cada una de las sesiones de trabajo; en un segundo texto se ofrecerán al detalle las cartas descriptivas, las viñetas teóricas que sustentan el trabajo, la forma de trabajo en el orden sugerido y las recomendaciones de las sesiones de trabajo de los dos semestres, así como el manual con las hojas de trabajo.

Tercera sección: Descripción del programa en sus dos modalidades

Sesión	Objetivos
1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Romper el hielo</i> con los integrantes desconocidos llegan a la primera sesión. • Favorecer la integración en un grupo de trabajo. • Presentar a la propia persona a través de un objeto metafórico o animal, describiendo lo que están dispuestos a ofrecer al grupo. • Detectar las expectativas y los temores de todo el grupo en relación con el curso taller. • Formular los compromisos con el seminario taller de parte del grupo. • Elaborar las reglas de lo que está permitido y lo que no está permitido en el seminario taller. • Conocer a los compañeros en un ambiente de confidencialidad. • Descubrir lo que sólo yo poseo en mi ser único e insustituible.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrir y reflexionar acerca de los sentimientos que se muestran al exterior y los que no se muestran, pero se tienen. • Favorecer espacio lúdico para llevarse sentimiento positivo. • Autodistanciamiento mediante: descubrir, reflexionar y analizar cómo se esconden los sentimientos más profundos. • Reflexionar en grupo acerca de las creencias que hacen que se escondan los sentimientos más profundos. • Reflexionar en grupo las ventajas y desventajas de continuar escondiéndolos (enfermedades, incomprensión de los otros, soledad, etcétera). • Analizar los sentimientos para descubrir: <ul style="list-style-type: none"> - En qué situaciones se presentan - Con qué pensamientos se relacionan - A qué acciones nos empujan - Descubrir las creencias acerca de sí mismos que se generan de esos sentimientos, pensamientos y acciones • Reflexionar acerca de: ¿qué tanto las creencias que se tienen sobre de los otros y de sí mismos abren la puerta a los sentimientos que nos hacen daño?
3	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los sentimientos para descubrir: <ul style="list-style-type: none"> - En qué situaciones se presentan - Con qué pensamientos se relacionan - A qué acciones nos empujan • Normalizar los sentimientos negativos como una parte habitual en el ser humano. • Normalizar situaciones del contexto que generan los sentimientos negativos. • Descubrir que los pensamientos muchas veces se generan a partir de los sentimientos. • Descubrir que las acciones son el resultado de los pensamientos y sentimientos. • Descubrir cómo la información, las experiencias y las creencias guían la percepción, de tal suerte que a veces acertamos o fallamos. • Descubrir el papel que juega la percepción en la formación de pensamientos y sentimientos. • Cuestionar las “verdades” que cada uno se ha contado a sí mismo.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrir las creencias acerca de uno mismo que se generan de esos sentimientos, pensamientos y acciones. • Identificar las ganancias y los costos que cada una de las creencias representa en relación consigo mismo, con los padres, amigos y la escuela. • Reflexionar acerca de: ¿qué tanto las creencias que tengo sobre de los otros y de mí mismo abren la puerta a los sentimientos que nos hacen daño? • Reflexionar acerca de la verdad de nuestras creencias en relación a nosotros mismos y en cuanto a los otros. • Descubrir que algunas creencias que se tienen de sí mismo son implantadas por el sistema y el contexto. <p>Generar energía para la ruptura de tales creencias implantadas que obstaculizan el crecimiento y desarrollo como personas.</p>

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el:
aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

5	<ul style="list-style-type: none"> • Contactar con el autoconcepto de los participantes mediante preguntas personales. • Exponer el trato consigo mismo de los participantes al grupo. • Promover la integración del grupo a través del conocimiento de los otros participantes. • Desarrollar la escucha. • Favorecer el desarrollo de la empatía. • Salir de la propia persona para ir al encuentro de la otra en la empatía autotranscendente. • Favorecer la redefinición del trato consigo mismo de los participantes a partir de la mirada del otro. • Reflexionar sobre semejanzas y diferencias entre el trato consigo mismo de los participantes y la percepción de los otros. • Desarrollar la empatía.
6	<ul style="list-style-type: none"> • Detectar las experiencias importantes, positivas y negativas, en las vidas de los participantes. • Reflexionar sobre la alternancia de eventos positivos y negativos a lo largo de la vida de los participantes. • Lograr un auto distanciamiento. • Presentar las líneas de vida trazadas al grupo. • Reflexionar en grupo sobre las similitudes • Revivir el trabajo realizado en las sesiones. • Compartir la utilidad o inutilidad de los talleres.
7	<ul style="list-style-type: none"> • Romper el hielo con que los integrantes desconocidos llegan a la primera sesión en el segundo semestre, con los conocidos. • Detectar las expectativas y los temores de todo el grupo en relación con el curso taller. • Formular los compromisos con el seminario taller de parte del grupo. • Elaborar las reglas de lo que está permitido y no en el seminario taller. • Favorecer la integración en un grupo de trabajo a nivel profundo. • Permitir el conocimiento profundo de mi ser a través de mi historia.
8	<p>Al ver la película de <i>Los miserables</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar cada una de las acciones de los personajes principales de la obra <i>Los miserables</i>. • Conocer los niveles de conciencia ética propuestos por Kolberg. • Identificar a qué niveles de conciencia correspondían las acciones de los principales personajes de la obra. • Identificar las renuncias o costos y las ganancias. • Analizar la solución que el protagonista o el joven eligió. • Identificar el nivel de conciencia ético reflejado en esa acción. • Descubrir las diversas y posibles acciones o respuestas que se podrían haber generado en esa misma situación. • Identificar a qué nivel de conciencia ética corresponde cada una de las posibles soluciones. • Identificar las ganancias y costos de cada una de las soluciones. • Ser consciente de que, ante una situación, existe una infinidad de posibles soluciones. • Identificar que no elegir es elegir. • Identificar que elegir obedeciendo nos minimiza. • Identificar que elegir desde la convicción (escuchando la voz de la conciencia), nos determina y favorece nuestro crecimiento.
9	<ul style="list-style-type: none"> • Visualizar escenas de la vida personal con conflicto o intensidad emocional. • Analizar la solución que el protagonista eligió. • Identificar el nivel de conciencia ética reflejado en esa acción. • Descubrir diversas posibles acciones o respuestas que se podrían haber generado en esa misma situación. • Identificar a qué nivel de conciencia ética corresponde cada una de las posibles soluciones.

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las ganancias y costos de cada una de las soluciones. • Ser consciente de que, ante una situación, hay una infinidad de posibles soluciones. • Identificar que no elegir es elegir. • Identificar que elegir obedeciendo nos minimiza. • Identificar que elegir desde la convicción (escuchando la voz de la conciencia), nos determina y favorece nuestro crecimiento.
10	<ul style="list-style-type: none"> • Detectar los valores más importantes para la propia persona. • Reflexionar acerca de las razones por las cuales se eligieron esos valores. • Identificar el valor inmerso en cada una de las preferencias propuestas. • Jerarquizar los valores prioritarios a partir de comparar las distintas preferencias propuestas. • Plasmear artísticamente los valores prioritarios. • Detectar cómo han usado ese "escudo" en su vida.
11	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir situaciones de conflicto de valores. • Detectar obstáculos para la ejecución de valores prioritarios. • Reflexionar sobre cómo vencer esos obstáculos. • Identificar situaciones que han significado dilemas para elegir. • Reflexionar en las consecuencias de cada elección. • Compartir sus conflictos de valores. • Identificar que toda elección implica una renuncia. • Identificar que toda elección conlleva libertad y responsabilidad.
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar necesidades para tener bienestar. • Reflexionar que para obtener algo se debe dar algo. • Analizar cuáles serán los costos a pagar para obtener esas cosas que se desea tener. • Clausura: entrega de diplomas. • Convivio.

Esquema 8.1

Trabajo con padres

De acuerdo con el enfoque sistémico, al cambiar uno de los miembros del sistema se modifica el lugar de los restantes. Sabemos que el trabajo con los muchachos tendrá un impacto en sus progenitores; estamos conscientes de que la actual crisis social, económica y política incide para que los padres presenten conductas estereotipadas, por lo que será necesario brindarles apoyo.

El trabajo con los padres se realizó a través de psicodrama, tratando de ampliar el repertorio de roles, como se presentó en el capítulo VI. Esta metodología promueve la modificación de roles estereotipados.

Creando puentes de comprensión

El objetivo de todas estas sesiones fue crear un puente de comprensión entre los padres y sus hijos, de tal suerte que los muchachos pudieran encontrar respuestas a sus necesidades. A continuación, se ofrece una breve descripción de la forma en que se trabajó durante los dos semestres.

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el:
aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

Metodología de trabajo primer semestre

La metodología de trabajo aplicada en los seis primeros talleres empleó técnicas psicodramáticas, en las cuales se trabajó con el emergente grupal. Se siguieron los siguientes pasos:

1. Caldeamiento del grupo: llevar a los padres a tomar contacto con los eventos más significativos, tanto agradables como dolorosos, en un tiempo determinado, por ejemplo, de un mes a otro.
2. Seleccionar lo que tendrían que trabajar en esa sesión para poder salir sintiéndose diferentes, es decir, encontrando una alternativa a la situación o problemática sufrida.
3. Poner un nombre o título a la situación o problemática elegida.
4. Ya conocidos los nombres de todas las temáticas, cada uno de los participantes elegirá la temática que más les ayude y que tenga resonancia con la propia; la elección de la temática se realizará colocando una mano en el hombro de la persona seleccionada.
5. En cada sesión de cuatro horas se abordan tres temáticas.
6. Al finalizar la sesión toda la audiencia comenta cómo se sintió durante el trabajo de las tres personas. Algunos de los participantes ayudaron a los protagonistas en la realización de su trabajo, por lo que sus experiencias y vivencias son de una intensidad distinta al resto de la audiencia. Ésta se involucra de manera vívida y emotiva, pero no participa activamente en la dramatización.

Con esta forma de trabajo se llevan a la acción los conflictos emergentes del grupo, por lo que todos trabajan, aun siendo audiencia.

Metodología de trabajo segundo semestre

Para trabajar con el grupo de padres, durante el segundo semestre se empleó como técnica la terapia de grupo con enfoque existencial, ya que ofrece tantas ventajas como el psicodrama. “El poder de este instrumento proviene de la importancia que tienen las interacciones interpersonales en nuestro desarrollo psicológico” (Yalom, 1996, p. 22). Dado que nos construimos a través de la mirada, ésta puede ofrecernos información acerca de nosotros mismos. Podemos descubrir qué debemos modificar para ser aceptados y entendidos

por los otros, o bien descubrir información que nos retroalimenta para continuar el hacer y el decir de la manera en que lo venimos haciendo.

“Aunque el examen y la corrección de las distorsiones interpersonales pueden tener lugar en el contexto de una relación entre dos personas, es decir, entre el terapeuta y el paciente, un grupo de varias personas que se reúnen proporciona un campo interpersonal mayor y potencialmente más poderoso” (Ibíd.: 23).

Temáticas abordadas dentro de los talleres

1. Conflictos con los hijos, origen y soluciones: falta de comunicación, desconfianza, falta de tolerancia, falta de comprensión, falta de empatía, falta de seguridad (permisos peligrosos), libertinaje, violencia.
2. No dejes para mañana lo que puedes hacer hoy: conocer, reflexionar, comprender y llevar a la acción lo propio como progenitor.
3. Dejar atrás los autoreclamos y las culpas para continuar con lo del aquí y ahora.
4. Lograr entender, respetar e impulsar las metas personales de cada uno de los miembros de la familia.
5. La construcción de mi proyecto de vida.
6. Aprender a ser padre y dejando de pedir ayuda a los hijos.
7. Aprender a poner límites claros sin violencia y con firmeza.

Durante los dos semestres se trabajó con las dos modalidades clínicas. Sin embargo, en cada uno de los temas se destaca un meta-nivel con reflexiones realizadas en diferentes momentos de los talleres. A continuación se presentan algunas pautas para reflexión.

Reflexión de la ética predominante como progenitor

Se llevó a la reflexión personalmente la manera en que los padres estaban actuando. Para lograr esto se abordó una breve reseña de los niveles de conciencia propuestos por Kohlberg y se les entregó la síntesis de los niveles éticos, analizando cada uno.

Se trabajó en equipo para analizar cuáles eran los niveles éticos priorizados de manera personal cuando respondían, como padres de sus hijos, ante acciones que ellos hacían o deseaban hacer.

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

Se concluyó que en muchos casos la mayoría estaba en el nivel I preconvencional etapa 1 de la norma, ejerciendo el premio o castigo a los hijos, si éstos cumplían o incumplían las reglas estipuladas, en donde el castigo era impuesto por los padres. Algunas veces se encontraban en el nivel II convencional en la etapa 3, en donde esperaban de los hijos lo mismo que les ofrecían, lo que los podía llevar a un déficit de autocritica a cada una de las partes involucradas.

Se analizaron las ventajas y desventajas de actuar de acuerdo con el primer nivel ético, favoreciendo una reflexión profunda acerca de que ese estilo de ejercer su jerarquía con los estudiantes, en general conducía a exabruptos emocionales por parte del hijo. Este primer nivel algunas veces lleva a los jóvenes a actuar con rebeldía, instalándose una simetría (lucha por el poder) que si bien no es abierta, existe y entorpece las relaciones afectivas entre las dos generaciones. De igual manera, se favoreció la reflexión de que estar en el nivel ético convencional era resultado de desear identificarse con la comunidad. Se subrayó el hecho de que en este caso la causa puede ser la sociedad o la familia original, y que esto puede privar a la persona de una mirada reflexiva que permita la modificación o flexibilización de esas normas. En la etapa de la familia con hijos estudiantes, este conflicto puede hacer rígidos los patrones de convivencia a tal grado que se presenten problemas severos al interior de la familia.

Reflexión acerca de la herencia de otras generaciones, mandatos familiares y conflicto de valores

Al trabajar con técnicas psicodramáticas se detecta a los representantes de emergentes grupales:

1. Aquellos que cargaban con una fuerte herencia de otras generaciones en cuanto a su rol de progenitor.
2. Aquellos que tenían mandatos familiares que los ataban con una lealtad hacia sus padres impuesta como requisito de pertenencia a la familia.
3. Aquellos que se desgarraban en algún conflicto de valores que exigía una toma de postura y una decisión a asumir.

Cada una de estas temáticas fue trabajada en una sesión específica de cuatro horas.

Reflexión sobre el cambio: “Lo que necesito y estoy dispuesto a pagar”

El dilema de cambio se trabajó con psicodrama lúdico usando la actividad denominada “La tienda mágica”, que fue igualmente usada en el trabajo con los estudiantes.

La participación de los padres fue muy activa. Incluso algunas madres que de manera cotidiana casi no participaban, en esta ocasión se ofrecieron a comprar en la tienda mágica. Se trabajó analizando lo que tendrían que dar para lograr la comprensión del hijo, su respeto, el apoyo del esposo, entre otras.

1.5 Fase 5. Cierre del programa

Se sugiere llevar a cabo una ceremonia de cierre en la que se distinga a cada uno de los participantes (estudiantes y padres) por su trabajo a lo largo de todas las sesiones. Para nosotros fue muy importante que algunos padres y estudiantes pudieran hablar frente al público sobre su experiencia en el programa.

Como ejemplo incluimos aquí dos escritos con los que dos madres cerraron el taller.

*Mi experiencia con mis jóvenes estudiantes:
¿cómo comencé a enderezar clavitos?*

“Mi experiencia con estudiantes fue haberme dado cuenta, quizás tarde, que mis hijos ya estaban convertidos en estudiantes.

“Mi vida con mis hijos se tornó difícil, ya que lo que estábamos viviendo no me agradaba, había cosas que no me estaban gustando, creía que íbamos todos como en uno de esos juegos mecánicos que viajan a una velocidad increíble, pero en total bajada y sentí el impulso de poner un freno y ahí fue donde realmente observé las particularidades de cada uno de ellos.

“Mis hijos en esos momentos contaban con 20, 18 y 16 años y cada uno de ellos tenía los problemas propios de la edad, aunado a que el mayor de ellos padecía en ese tiempo cáncer, por lo que la atención general era para él, así como que por el tener a mi madre también enferma la que requería cuidados especiales, siendo “el de en medio” (sic) el encargado de cuidarle, volviéndose él –más a fuerza que de ganas– su enfermero y el más

pequeño como que sólo veía y nosotros medio lo veíamos, pero con todo y eso yo creía que cada quien hacía lo que le correspondía.

“El mayor con su enfermedad que ya tenía cerca de cuatro años con problemas de salud, su madurez emocional creció, pero en ocasiones se volvía tirano para con todos nosotros, especialmente yo me ponía mal al ver todo lo que iba cambiando su cuerpo con los tratamientos y cirugías que iba teniendo, razón por la cual, repito, mi atención principal era para él y mi madre enferma.

“Días antes de la primera cirugía de mi hijo el mayor, mi madre murió, siendo mi hijo el mediano el que la encontró muerta, instantes después de que él había estado con ella y en un momento que la dejó fue cuando falleció. Posteriormente, me enteré que enfrentarse con la muerte es muy impactante, además creo que él tenía cierto sentimiento de culpa por haberla dejado sola por un momento.

“Cuando mi mamá falleció, junté a mis hijos y frente a ellos les di las gracias por haberme apoyado con ella, que aunque en ocasiones fue obligatoria la ayuda y otras con agrado, de todas formas fue ayuda.

“Yo soy la responsable de esta familia al cien por ciento; durante mi vida he adolecido de cariño porque por parte de mi madre jamás lo recibí, y, por tanto, no sabía brindarlo a mis hijos, ya que mi carácter no era el mejor, pues no estaba acostumbrada a pedir, sino solamente a ordenar y exigir, pero esto no quiere decir que no los quisiera, porque si decidí dejar a su padre, era por darles una mejor calidad de vida, pero la verdad es que ni siquiera tenía la idea de lo que tenía que hacer, iba como los burritos, solo viendo el frente sin voltear a los lados.

“Entre muchas señales de alarma que comencé a percibir fue cuando uno de ellos comenzó a beber cada vez con mayor frecuencia y uno de esos días me reclamó por todo lo que, según él, yo le había hecho, como que le había prometido cosas que no le cumplí, me recordó de unos tenis que le prometí y que jamás le compré, también dejó de estudiar y sólo la pasaba en la computadora y durmiendo, situación que me espantó, porque yo tenía miedo de que él fuera a tomar alguna decisión equivocada.

“Al mismo tiempo, otro de mis hijos –una noche al regresar de trabajar sonó el teléfono y la voz que escucho del otro lado de la bocina es para decirme que tenían a mi hijo detenido por posesión de drogas–, la verdad es que sentí que un abismo se abrió (*sic*) a mis pies, la verdad es que no hice nada por él, fueron sus hermanos los que llamaron a su papá para que lo ayudara.

¿Qué por qué no lo ayudé? Porque yo creía y decía que ese era el resultado de su desobediencia y el juntarse con las personas equivocadas, sin darme cuenta yo, que también tenía culpa por no prestarle atención, por no ocuparme de él, porque yo creía que todo estaba bien, pero esto no fue suficiente ya que lejos de corregirse, su rebeldía fue mayor, al grado de que lo corrí de la casa. Ese tiempo que él estuvo fuera fue muy fuerte para mí porque sí reconocí que yo también era la culpable de lo que estaba pasando y lo trajeron de regreso a los quince días de haberse salido de la casa, de sólo recordar como venía, me vuelve a doler, ver a ese joven sucio, desaliñado, así como esa cara con tanto coraje.

“Cabe hacer mención que durante este tiempo, dos de ellos abandonaron la escuela, uno de ellos, con el pretexto según él, de que iba a descansar, ¿descansar de qué? No lo sé. El otro simplemente al ver que su hermano no iba a la escuela, también decidió abandonarla, faltándole un año para terminar la preparatoria. El mayor pues por su salud, únicamente por complacerme presentó su examen a nivel superior, pero no se quedó y de eso él estaba seguro que ocurriría, entonces mi estado anímico no era el mejor, porque era desesperante, molesto, me producía impotencia el ver que ni mis gritos, ni mis órdenes, tampoco mis lágrimas y mi dolor –que era real– lograba moverlos y tener otro tipo de actitud.

“El otro de mis hijos, como su enfermedad se volvió progresiva, sus emociones en ocasiones no eran las mejores y también estaba convertido en un tirano y yo era totalmente ignorante de lo que debía hacer, al grado de que un día era tanta la desesperación que tuve ganas de morir, creo que sólo ese gran amor que siento por Dios fue lo que me ayudó, pero la decisión que tomé fue salirme de mi casa y dejarlos ahí, a ver qué hacían.

“La verdad mentiría si dijera que me la pase llorando, sinceramente es que descansé un poco de ellos, quizás no me apuraba, porque sabía que estaban en su casa y que de alguna manera se resolverían la vida y esperaba muy en el fondo que entre ellos fueran solidarios, dos de ellos si lo fueron y uno sólo disfrutaba.

“Cuando regresé ya veía las cosas con mayor claridad y fue cuando me decidí a enderezar mis clavitos y, por lo tanto, busqué ayuda profesional.

“Comencé a enderezar mis clavitos tomando la filosofía que para enderezarlos había que tomarlos de la cabeza con mucho cuidado y tratar de pegarles con el martillo de la mejor manera posible para evitar lastimarme o enchuecarlo más, darles suavemente y cuando me sintiera cansada dejar la labor para más tarde.

“Como no estaba acostumbrada a tratar de ser diferente me ha costado mucho trabajo enderezarlos, afortunadamente y gracias a la ayuda recibida dentro del programa que el CCH Sur me ha ofrecido, mis clavos ahí van ya un cuanto enderezados”.

Cómo encontré el manual para ayudarlo

“Platicaré un poco de cómo llegue aquí... a veces el destino te lleva a diferentes lugares, lugares en donde ni siquiera imaginas estar, fui invitada y al principio pensé: ¿para qué me invitó a ese taller?, ¿a poco tengo problemas?

“Quizá en ese momento me sentí ofendida. Sin embargo, algo en el fondo de mí me decía que tenía que ir sólo por saber de qué se trataba. Y así fue.

“Fui encontrando poco a poco cosas, cosas que duelen, que por más que quieras remediar el daño ya se hizo, después te preguntas: ¿qué he hecho?, ¿por qué lo hice? Miles y miles de preguntas que te formulas sin encontrar respuestas de todos tus errores; mis errores fueron tantos que les platicaré un poco...”

“Tengo un hijo joven, al cual adoro, pero sin darme cuenta le he hecho mucho daño, todo el tiempo me la pasaba gritándole, regañándolo y hasta pegándole, no sabía el daño que le hacía. A su vez, le dábamos como padres todo lo material que pedía: si pedía un juego caro el mismo que se le daba sin pensar, fiestas todos los años, todo lo ha tenido.

“Y así pasó su infancia, un niño muy inquieto, porque no le daba la atención que necesitaba, porque todo para él era explorar, experimentar, romper. Sin embargo, eso me hacía desesperar cada vez más y un día que tuve que salir de emergencia, decidí llevárselo a mi madre, a la cual oí decir: ¡no lo cuido porque es muy chillón! Eso me dolió y lejos de hacer algo por él, sólo me dediqué a desquitar mi coraje porque ni yo podía tenerle paciencia.

“Al crecer no podía ser cariñosa, nunca fui mimosa, porque quería un niño valiente, un niño independiente y lo único que logré es tener un niño miedoso... creándole, sin darme cuenta, un mal que me ha costado lágrimas.

“Y así llegó, después de nueve años, otro niño, el cual ni siquiera imaginé. Con su llegada cambia todo, teníamos deudas, planes y demás... Él empieza a enseñarme muchas cosas, desde un beso tierno, una caricia dada en el momento adecuado, él, que con una mirada puede hacerte diferente el día.

“Después empecé a preguntarme: tengo, por un lado, al niño con miedos pero aun así lo adoro y lo amo, pero simplemente no puedo acercarme a él y, por otro lado, tengo a un niño tierno, cariñoso que me hacía correr al escuchar su llanto, al que no puedo dejar y que a veces con burla de la propia familia me han preguntado: ¿acaso este niño despertó el amor maternal que en el fondo, pero muy en el fondo, tienes guardado y que con el mayor nunca se lo diste? En ese momento me sentía tan mal porque yo misma sabía que era verdad y que no tendría que existir diferencia entre uno y otro.

“Con el tiempo me he dado cuenta de todo, que con el niño mayor saqué toda mi frustración, que lo he herido hasta decir basta. Me ha costado trabajo acercarme, aceptar mis errores no ha sido fácil, pero con el nudo en la garganta un día me acerque a mi hijo y le pregunté:

“Oye hijo: necesito preguntarte algo, espero puedas contestármelo sin enojos... a lo cual volteó con una mirada... ¿Qué te pasa mamá?...

“Mi pregunta fue directa y sin titubear... ¿Por qué siempre has dicho que no te quiero y desde que entré a trabajar empezaste mal en la escuela y dices que ni siquiera te pongo atención al estudiar?

“Volteó, y asombrado sólo me contestó: ‘porque no me gusta verte trabajar y quiero que estés conmigo’.

“Me sorprendió, porque no esperaba tal respuesta también tan directa y sólo terminó la frase diciéndome que tenía celos de los demás, que sólo pretendía ser la atención para mí y nada más, eso claro que me hizo sentir halagada, pero sólo me di cuenta que sin querer lo abandoné, lo dejé, que cuando la atención era al 100%, ya no era lo mismo, se había reducido a 35%. o puede que hasta más. En fin, estaba celoso del hermano, al cual le daba caricias que él no recibió con tanta facilidad, entonces eso también duele y mucho, ahora que ha sido un 10 de mayo nos ha costado un trabajo darnos un abrazo, cuando me lo dio sentí un abrazo con mucho amor, miedo al rechazo; pero cuando lo estaba abrazando sólo me dijo: te quiero mamita... eso hizo la diferencia tan enorme de hace unos años atrás, del niño al que no podía acercarme, al hijo al cual hoy puedo darle un abrazo y lo recibe con tal emoción que el corazón se me acelera y la garganta se me anuda con ganas de llorar y puedo decir también que se sienta en mi piernas como si tuviera cuatro años y me dice dame un beso, que se acuesta a mi lado y me dice abrázame. Sólo puedo decir y concluir que gracias a los talleres y también al más pequeño, he aprendido poco a poco que hay un manual en cada niño, en cada hijo, tan sencillo de entender o

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

tan difícil de descifrar que hay mucho que dar y que claro ellos te enseñan más de lo que te imaginas”.

2. Modalidad “Clínica Matemática (CREMAT)”

El programa de la Cremat tiene 5 fases, a saber:

2.1 Fase 1. Presentación del programa a estudiantes y padres de familia

En la plática ante los padres de familia se realiza una presentación del programa “Atención a los obstáculos que dificultan el aprendizaje de las matemáticas”, donde se explican los objetivos de este programa, los cuales son:

1. Favorecer la comprensión de temas específicos en la materia a través del estudiante monitor acompañante.
2. En relación con la materia de matemáticas, co-construir con los estudiantes historias alternativas que favorezcan el aprendizaje y mejoren su desempeño.
3. Favorecer un grado de satisfacción en relación con la materia.
4. Lograr la acreditación en la materia.

Se explica que dentro de este programa participarían los estudiantes que mostraran creencias negativas y rígidas en relación con la materia, fallas significativas en la resolución de problemas o que adeudaran la materia y desearan participar. Asimismo, participarían los estudiantes con creencias positivas hacia la materia, los cuales se capacitarían para fungir como monitores acompañantes: un igual que pudiera ayudar a descubrir los recursos del estudiante para afrontar problemas matemáticos y facilitar que él descubra que las matemáticas sólo requieren un trabajo sistemático, pero no son de ninguna manera una materia difícil.

Se informa que la monitoría o asesoría se brindará los sábados: el primer año trabajamos dos horas por sesión; el segundo año tres horas. Un mes después se presenta el calendario completo de las monitorías, compuesto en promedio por 10 a 12 sesiones por semestre.

2.2 Fase 2. Diagnóstico de la población de estudiantes y detección de participantes con creencias que obstaculizan el aprendizaje y con buenas creencias que posibilitan el aprendizaje (monitores acompañantes)

Para este diagnóstico se usaron estos instrumentos:

El examen diagnóstico de matemáticas que se aplica a los estudiantes detecta los conocimientos en relación con el manejo numérico y manejo algebraico elemental. Con los resultados se pueden ubicar los extremos de la población, esto es, aquellos estudiantes que poseen buenos conocimientos matemáticos y los que tienen pobres conocimientos.

El cuestionario de creencias CREMAT (Anexo 3) tiene tres subescalas. La primera evalúa las creencias en relación con las capacidades del estudiante para enfrentar problemas matemáticos y acerca de lo que son las matemáticas como materia; esta subescala consta de 10 preguntas. La segunda subescala evalúa los sentimientos de los estudiantes cuando se encuentran ante un problema de matemáticas; esta subescala consta de 10 preguntas; la última evalúa las conductas que realizan los estudiantes cuando se encuentran ante problemas que no entienden, es decir, ¿buscan apoyo con algún compañero, con algún adulto y qué hacen? A la fecha este instrumento no cuenta con validez y confiabilidad estadística, es una tarea a realizar en el futuro.

El cuestionario de frases incompletas que ofrece las creencias específicas de los alumnos en relación con la materia y en relación con su desempeño en la misma. En el anexo 4 se encuentra este instrumento.

A partir de estas evaluaciones se identifica a los estudiantes potencialmente participantes como monitoreados y como monitores acompañantes. Posteriormente, se realizó una invitación de manera individual a los estudiantes, eligiendo libremente si deseaban participar en el programa.

2.3 Fase 3. Capacitación de estudiantes monitores acompañantes

Se ofrece un curso de 25 horas con la finalidad de que los alumnos monitores:

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el:
aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

1. Conozcan los antecedentes que dieron origen al Colegio para que valoren los pilares del aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.
2. Desarrollen las herramientas teóricas y prácticas para que realicen entrevistas a sus compañeros cuidando la comunicación verbal, la no verbal y la empatía.
3. Conozcan el impacto de las profecías autocumplidoras.
4. Desarrollen las habilidades para debilitar narrativas destructivas en sus compañeros que les obstaculicen el aprender matemáticas.
5. Que descubran algunas de las causas de la construcción de narrativas limitantes en relación con las matemáticas.
6. Que conozcan la importancia de construir una buena autoestima.
7. Desarrollen un plan de acción que favorezca la mejora de autoestima de sus compañeros.
8. Que conozcan las tres fases de trabajo dentro de la sesión de asesoría.

Los temas que se abordan dentro del curso, las actividades con sus especificaciones y el manual se encontrará en el próximo texto a publicar.

2.4 Fase 4. Arranque de las asesorías

Se trabajó durante 22 sábados, antes de iniciar la primera asesorías se trabaja con los monitores dos horas para remarcar los siguientes puntos:

1. ¿Quiénes son nuestros asesorados? Los estudiantes:
 - a) Que manifiestan creencias negativas y rígidas en relación con matemáticas.
 - b) Que muestren fallas significativas en la resolución de problemas.
 - c) Que dejen la materia y deseen participar.
 - d) Que deseen participar por convicción.
2. ¿Cuándo trabajaremos? Los sábados a partir del 16 de febrero de 10 a 13 horas.
3. ¿Qué objetivos tenemos que lograr?
 - a) Favorecer la comprensión de temas específicos en la materia a través del trabajo del estudiante monitor acompañante.

- b) Co-construir con los estudiantes historias alternativas que favorezcan su aprendizaje con éxito en relación con la materia de matemáticas y con su desempeño.
- c) Favorecer un grado de satisfacción en relación con la materia.
- d) Lograr la acreditación de la materia.

4. Características de la asesoría:

- a) La importancia de la empatía.
- b) Excepciones a creencias.
- c) Fortalecimiento de autoestima.
- d) Recomendaciones para la entrevista.
- e) Nota: revisión del tarjetón de asesores.

5. Tareas a realizar en la primera asesoría:

- a) Integración del equipo, en caso de que no se conozcan.
- b) Realizar línea de vida académica con asesorados nuevos. Con asesorados experimentados, realizar un dibujo de su experiencia dentro de la asesoría.
- c) Entrega de tarjetones a los asesorados explicando cada una de las partes.
- d) Señalar dentro del tarjetón del asesorado y del asesor las creencias en relación con la materia y con su desempeño en ella.
- e) Inicio de asesoría.

6. Tareas a realizar en la asesoría cotidiana:

- a) Evaluación de la tarea actitudinal comprometida en la asesoría anterior.
- b) Retroalimentación de la evaluación de dicha tarea.
- c) Asesoría, primera parte (los asesorados deberán cuantificar por medio de "bolitas de papel" las veces que se hayan distraído durante la asesoría).
- d) Descanso (15 minutos). A cargo de los profesores.
- e) Asesoría, segunda parte (cada alumno asesor y asesorado pedirá se asiente firma de entrada). A cargo de los profesores.

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el:
aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

- f) Evaluación de los trabajos de asesoría (asesores y asesorados).
- g) Puesta en acción de las evaluaciones. A cargo de los profesores.

Nota: las evaluaciones se realizan en escala del 0 al 5.

2.5 Fase 5. Cierre del programa.

Se entregaron diplomas a los monitores.

Cuarta Sección:

**Método, resultados,
análisis de resultados
y conclusiones**

IX. Método (Introducción)

Darí todo lo que sé, por la mitad de lo que ignoro.

Descartes

En los capítulos anteriores se han expuesto las temáticas que marcan los lineamientos del presente trabajo. Consideramos indispensable mencionar que la metodología utilizada en esta investigación parte de la propuesta de Kurt Lewin llamada “investigación –acción– participativa”. Esta propuesta consiste en enlazar el enfoque experimental con programas de acción social que respondan a los problemas sociales primordiales. Se abordan de forma simultánea conocimientos y acciones sociales, de tal manera que se conjunen teoría y práctica. Es una metodología que permite desarrollar un análisis participativo, en donde los actores se conviertan en protagonistas del proceso de construcción del conocimiento.

La estructura de este capítulo es como sigue: en los primeros apartados se expone el planteamiento del problema, los objetivos, las hipótesis, las variables, los participantes, los escenarios, los materiales, los instrumentos, el procedimiento general de la investigación y los resultados obtenidos. Enseguida se presenta un apartado destinado a describir brevemente algunos casos que ejemplifican los efectos que tuvo la intervención en los participantes. Finalmente, se concluye con reflexiones generadas a partir de la información recabada.

En los resultados obtenidos en la investigación de los ciclos 2009-2010 y 2010-2011 se mostró que el rendimiento académico se incrementa al incidir positivamente en lo familiar y en lo personal. En esta investigación se desea averiguar si la disminución de prejuicios en relación con el aprendizaje de las matemáticas, más el apoyo familiar y personal, incrementa en mayor medida el rendimiento académico en la materia y, por ende, en el promedio general.

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

1. Planteamiento del problema

La modificación de creencias, sentimientos y conductas hacia el aprendizaje de las matemáticas –y hacia los propios alumnos en relación con dicho aprendizaje, sumada al apoyo familiar y personal– ¿podrían favorecer el rendimiento académico de los estudiantes del CCH Sur?

2. Objetivos

A continuación se presentan el esquema con los objetivos generales y específicos por ciclo de trabajo.

2009-2010	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar los efectos de aplicar una investigación de acción participativa con los alumnos de los primeros semestres del CCH Sur, que incluya aspectos de la visión sistémica, la teoría de los roles, el enfoque existencial, humanista y el espectro <i>borderline</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los cambios cuantitativos, mediante la contrastación de los datos arrojados de ambos grupos a través de los instrumentos aplicados, antes de iniciar el programa y al término del mismo. • Incrementar el rendimiento académico en el grupo experimental, tanto en Matemáticas como en el resto de las asignaturas. • Comparar las calificaciones de los alumnos que participaron en la investigación acción-participativa (talleres con alumnos y padres) con las calificaciones del grupo control (integrado por alumnos que no asistieron a los talleres).
2010-2011	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar si alguno de los factores muestra una mayor fuerza de asociación con el rendimiento escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar la existencia de cambios relativos a la satisfacción de necesidades familiares y personales. • Establecer si las diferencias de aprovechamiento antes y después de la intervención son estadísticamente significativas. • Identificar la existencia de relaciones entre los factores y el promedio (rendimiento escolar o académico).
2011-2012	<ul style="list-style-type: none"> • Detectar si los cambios generados en el rendimiento escolar se correlacionan con la intervención: de apoyo familiar, fortaleza de recursos personales y la modificación de creencias, sentimientos y conductas en relación con la materia de matemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar el rendimiento académico en los grupos experimentales. • Observar si la variación de las creencias, sentimientos y conductas (CREMAT), se correlaciona con el rendimiento académico en Matemáticas. • Observar si la variación de las creencias, sentimientos y conductas (CREMAT), se correlaciona con el rendimiento académico general. • Analizar los cambios cuantitativos, mediante el contraste de pre y pospruebas, en todos los grupos.

Esquema 9.1

3. Hipótesis

Investigación

Las investigaciones han demostrado que el cambio de creencias tiene un impacto en los sentimientos y en las acciones. Watzlawick habla de las profecías auto cumplidoras, “...una profecía que se auto cumple es una suposición o predicción que, por la sola razón de haberse formulado, convierte en realidad el suceso supuesto, esperado o profetizado, y de esta manera confirma su propia ‘exactitud’” (2000); igualmente, las investigaciones han demostrado que la satisfacción de las necesidades familiares y personales en estudiantes de bachillerato se encuentran indirectamente asociadas con niveles altos de aprovechamiento escolar. A continuación se presentan las hipótesis que trabajamos durante los tres ciclos escolares, véase a continuación:

2009-2010	<ul style="list-style-type: none">• En la medida en que las necesidades familiares, sociales, personales y emocionales sean atendidas adecuadamente, el rendimiento escolar general se incrementará.• Se espera que los participantes que asistieron a los talleres muestren cambios significativos en relación con su rendimiento académico al término del proceso, en comparación con los alumnos que no asistieron.
2010-2011	<ul style="list-style-type: none">• Si las necesidades de los estudiantes son atendidas, a través de un taller con más de seis sesiones de trabajo, es más probable que aparezca una mejoría en el aprovechamiento escolar.
2011-2012	<ul style="list-style-type: none">• Si disminuyen las creencias negativas en relación con el aprendizaje de las matemáticas y con la capacidad para aprenderlas, conjuntamente con la disminución de insatisfacción personal y familiar a través de una intervención, se mejorará el rendimiento académico de los estudiantes.

Esquema 9.2

Trabajo

Si la intervención de talleres y cursos afecta positivamente a los adolescentes, entonces se elevará el rendimiento académico.

4. Diseño de la investigación

Para probar la hipótesis se recurrirá al empleo de un diseño cuasi experimental de prueba y posprueba con grupo de control. Como se presenta en los siguientes esquemas:

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

Grupo	Variables antecedentes	Variable independiente	Variables intermedias	Variables dependiente
Experimental (Necesaria igualdad y equivalencia entre los grupos)	<ul style="list-style-type: none"> • Edad • Sexo • Materias reprobadas • Grado que cursan • Nivel de satisfacción de necesidades familiares • Nivel de satisfacción de necesidades personales • Rendimiento académico (Promedio EDI) • Asistencia a asesoría 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención centrada en necesidades personales y familiares • Intervención centrada en creencias 2011-2012 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de padres o tutores 	<ul style="list-style-type: none"> • Rendimiento académico Promedio 1er. semestre y 2o. semestre)
Control	<ul style="list-style-type: none"> • Edad • Sexo • Materias reprobadas • Grado que cursan • Nivel de satisfacción de necesidades familiares • Nivel de satisfacción de necesidades personales • Rendimiento académico (Promedio EDI) • Asistencia a asesoría 			<ul style="list-style-type: none"> • Rendimiento académico Promedio 1er. semestre y 2o. semestre)
Experimental (n)	<ul style="list-style-type: none"> • Puntuación en instrumento₁ • Puntuación en instrumento₂ 	Con intervención		<ul style="list-style-type: none"> • Rendimiento académico Promedio 1er. semestre y 2o. semestre)
Control (n)	<ul style="list-style-type: none"> • Puntuación en instrumento₁ • Puntuación en instrumento₂ 	Sin intervención		<ul style="list-style-type: none"> • Rendimiento académico Promedio 1er. semestre y 2o. semestre)

Esquema 9.3 Variables involucradas

Grupos	Niveles de la variable independiente (Satisfacción familiar y personal)		Variables Dependientes
	Preprueba	Posprueba	
Experimental (n)	Sin participación de padres o tutores (n)	Con participación de padres o tutores (n)	<ul style="list-style-type: none"> • Rendimiento académico Promedio 1er. semestre y 2o. semestre)
	<ul style="list-style-type: none"> • Puntuación en instrumento₁ • Puntuación en instrumento₂ 	Con intervención	
Control (n)	<ul style="list-style-type: none"> • Puntuación en instrumento₁ • Puntuación en instrumento₂ 	Sin intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Rendimiento académico Promedio 1er. semestre y 2o. semestre)
		Con intervención	

Esquema 9.4 Condición experimental

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

5. Alcance de la investigación

Se pretende que el alcance sea de tipo correlacional, ya que se predice un cambio positivo en las actividades académicas que han sido reforzadas en el área personal. Estos cambios se verán reflejados en el incremento del rendimiento, que es igual a la aprobación o la elevación del promedio general de materias.

6. Tipo de estudio y diseño de experimento

Este estudio será de corte cuasi experimental, donde los estudiantes han sido seleccionados de ocho grupos que se especificarán en la sección de “Participantes de este mismo capítulo”. Los participantes fueron seleccionados por medio de dos cuestionarios.

El tipo de estudio fue elegido debido a que no se tenía control total sobre todas las variables que intervienen en el experimento y que pudieran haber influido directa o indirectamente el desempeño escolar de los jóvenes, entre otras: tipo de alimentación, su estado de ánimo, su contexto escolar o su relación con profesores.

El diseño del experimento será una pre prueba-posprueba y grupo control. Ambos grupos –experimental y control– pertenecen al conjunto de los nueve grupos mencionados.

El grupo experimental será dividido en dos subgrupos: el primero está integrado por los estudiantes y sus padres de familia que asisten a los talleres de forma excluyente y a la asesoría de matemáticas; el segundo grupo, integrado por estudiantes cuyos padres no asisten a los talleres.

7. Variables

Estas variables se distribuyen en dos categorías que, para efectos de diferenciación, llamaremos variables independientes. Los indicadores de ellas son las variables dependientes.

Variables independientes

El grado de atención a las necesidades que presentan los estudiantes del CCH Sur. Las necesidades se dividen en las siguientes categorías:

1. *Necesidades familiares*: Son las que experimentan los estudiantes en relación con la insatisfacción, producto de la dinámica familiar en la que están insertos. Las necesidades están divididas en:
 - a) *Necesidades en relación con la madre*. Son las percepciones y expectativas del joven vinculadas al establecimiento de reglas, distancia emocional y física, apoyo, carácter, confianza y comunicación entre su madre y él o ella.
 - b) *Necesidades en relación con el padre o tutor*. Son las percepciones y expectativas del joven vinculado al establecimiento de reglas, distancia emocional y física, apoyo, carácter, confianza y comunicación entre su padre y él o ella.
2. *Necesidades personales*. Es la autopercepción del joven con respecto a diferentes aspectos de sí mismo, como lo físico, lo social, lo académico, lo familiar y lo emocional.
3. *Empatía*. Comprende dos aspectos: por un lado, la dimensión cognitiva, que agrupa las escalas denominadas adopción de perspectivas y comprensión emocional. Por otro lado, comprende la dimensión afectiva que engloba las escalas que se han llamado estrés empático y alegría empática (López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad García, 2008).
4. *Autoconcepto*. Se refiere al conocimiento que el ser humano tiene sobre sí mismo. Incluye una serie de auto descripciones abstractas que se pueden diferenciar, al menos teóricamente, de las reflexiones sobre la autoestima, puesto que no implican necesariamente juicios de valor (Musitu y García, 2009).
5. *Creencias relacionadas con el aprendizaje de la materia de Matemáticas*: Creencias negativas que el alumno posee acerca de la materia y de sí mismo en su relación con la materia.

Variable intermedia

1. *Asistencia de padres de familia*: Se refiere a los padres de familia del grupo experimental que de manera voluntaria asisten a los talleres de padres.

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

2. *Asistencia de estudiantes a asesoría sabatina: se refiere a los estudiantes que asistieron a las asesorías (22 sábados de tres horas de duración) con la finalidad de cambiar sus creencias en relación con la materia y en relación con ellos mismos.*

Variables dependientes (Indicadores)

Rendimiento académico compuesto por:

1. *Calificación general: promedio de las calificaciones finales por semestre.*
2. *Materias reprobadas. Asignaturas en las cuales la calificación obtenida fue menor o igual a 5.9 por semestre.*
3. *Calificación final de la materia de matemáticas. Por semestre.*

8. Instrumentos de medición y materiales

Para el análisis de los datos recabados se utilizó el programa estadístico spss en su versión 19.0.

1. Cañón para la presentación del programa.
2. Invitación a la plática a padres de familia (una al inicio de cada semestre).
3. Hojas de trabajo para las sesiones programadas.
4. Folders para elaborar un expediente por alumno.
5. Hojas de evaluación de talleres.
6. Juego: “Bingo de las emociones”.
7. Juego: “Póker de la personalidad”.
8. Hojas blancas.
9. Lápices.
10. Colores.
11. Plastilina.
12. Tijeras.
13. Hojas de rotafolio.
14. Objetos varios, por ejemplo, una mascada, un lápiz, un llavero, entre otros, para la realización de dinámicas específicas dentro de los talleres.
15. Manual para asesores de matemáticas.
16. Tarjetones de asistencias.
17. Formatos de evaluación de asesorías.

Especificidades de los instrumentos de medición empleados

Prueba	Características del instrumento	Sub-escalas	Objetivos del instrumento	Interpretación de resultados	Validez predictiva
Escala de satisfacción familiar (ESFA)	Consta de 27 reactivos, cada uno formado por una pareja de adjetivos antónimos.	No tiene.	Medir el nivel de satisfacción familiar que posee el consultante a través de evocar respuestas afectivas.	Puntuaciones arriba de la media indican vivencia satisfactoria con la familia de origen.	✓
Escala de empatía cognitiva y afectiva (TECA)	Consta de 33 reactivos en total.	Dimensión global y cuatro sub-escalas.	Tiene como finalidad apreciar la capacidad empática desde una aproximación cognitiva y una afectiva.		✓
	8 ítems.	1a. Sub-escala: AP adopción de perspectiva	Hace referencia a la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse uno mismo en el lugar de otra persona.	Puntajes altos indican facilidad comunicativa, tolerancia, buenas relaciones interpersonales. Pensamiento flexible. Los puntajes muy altos indican dificultad de toma de decisiones, muy bajos déficits en relación y comunicación.	✓
	9 ítems.	2a. Sub-escala: CE comprensión emocional.	Se refiere a la capacidad de conocer y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de los otros.	Puntuaciones: altas indican gran habilidad para leer lo emocional del comportamiento verbal y no verbal de los otros; esto facilita las relaciones interpersonales. Muy altas, indican extrema atención en los otros en detrimento de la persona. Bajas indican dificultades en estas capacidades y mala calidad en las relaciones interpersonales. Muy bajas indica problemas extremos en estas áreas.	✓

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

<p>9 ítems.</p> <p>3a. Sub-escala: EE Estrés empático.</p>	<p>Es la capacidad de compartir las emociones negativas de otra persona, es decir, de sintonizar emocionalmente con ella.</p>	<p>Puntuaciones altas tienden a tener redes sociales de calidad y a ser más bien emotivas y cálidas con tendencia a sobreinvolucrarse en los problemas de los demás. Muy altas muestran niveles de neuroticismo, pueden distorsionar el sufrimiento del otro. Bajas reflejan a personas que no se conmueven fácilmente, son poco emotivas y emocionalmente distantes. Muy bajas, se caracterizan por una frialdad emocional excesiva ante lo que le sucede a otra persona.</p>	✓
<p>8 ítems.</p> <p>4a. Sub-escala: AE Alegría empática.</p>	<p>Es la capacidad de compartir las emociones positivas de otra persona; es la variante positiva de la escala anterior.</p>	<p>Puntuaciones altas tienden a alegrarse con los éxitos o acontecimientos positivos de los demás. Muy altas indica que la propia felicidad depende de la felicidad de los otros, por lo que la persona debe dejar en un segundo plano su realización personal. Bajas puntuaciones tienen menor tendencia a compartir las emociones positivas de los demás. Muy bajas son indiferentes ante los acontecimientos positivos de los demás (López, Belén; Fernández, Irene y Abad F. 2008).</p>	✓

30 reactivos.	Cinco categorías	Autoconcepto o autoestima que el estudiante tiene de sí mismo.	Puntajes altos indican buen auto-concepto. Bajos, bajo autoconcepto
6 ítems.	1a. Sub-escala: Auto-concepto social	Es la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales. Tiene dos ejes. El primero corresponde a la red social del sujeto y a la facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla; el segundo indica algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales.	✓
6 ítems.	2a. Sub-escala Auto-concepto académico	Es la percepción que el sujeto tiene de su calidad de desempeño en su rol de estudiante; tiene dos ejes, el primero se relaciona con sus sentimientos en su desempeño; el segundo con las cualidades específicas valoradas en ese concepto.	✓
6 ítems.	3a. Sub-escala Auto-concepto emocional	Es la percepción que el sujeto tiene de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. Con dos ejes, el primero relativo a la percepción de sus emociones; y el segundo a situaciones más específicas con otra persona implicada de rango superior (profesor, director, etcétera).	✓

Autoconcepto AF5

✓

Es la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar. Tiene dos ejes: el primero corresponde a los padres en relación a la confianza y el afecto. El segundo a la familia y al hogar con cuatro variables, dos de ellas formuladas positivamente y dos negativamente.

Este factor correlaciona positivamente con el rendimiento escolar, con el ajuste psicosocial, con el sentimiento de bienestar, con la integración escolar, con las conductas pro-sociales, con valores universalistas y con la percepción de salud física y mental. También se correlaciona negativamente con síntomas depresivos, ansiedad y consumo de drogas. (Abril, 1996; Pinazo, 1993; Hill, 1997; Llinares, 1998; Cava 1998; Musito y Allatt, 1994; Lamb Ketterlinus y Fracasso, 1992; Marchetti, 1977) En niños y adolescentes este autoconcepto se relaciona positivamente con los estilos parentales de afecto, comprensión y apoyo y negativamente con la coerción violenta, indiferencia y negligencia (Gracia, Herrero y Musito, 1995; Gracia, 1991; Agudelo, 1997; Arango, 1996).

4a. Sub-escala Auto-concepto familiar.

6 ítems.

✓

Es la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y su condición física. Tiene dos ejes: el primero alude a la práctica deportiva en su vertiente social y el segundo hace referencia al aspecto físico.

Correlaciona positivamente con la percepción de salud, con el autocontrol, con la percepción de bienestar, con el rendimiento deportivo, con la motivación del logro y con la integración social y escolar. (García, 1993; Herrero, 1994; Gracia, Herrero y Musito, 1995; Ayora, 1996.) Asimismo, este autoconcepto se correlaciona negativamente con el desajuste escolar, con la ansiedad y, en menor grado, con la presencia de problemas con los iguales (Cava, 1998; Herrera, 1994; Stevens, 1996).

5a. Sub-escala Auto-concepto físico.

6 ítems.

Escala existencial		
Consta de 46 ítems, referidos a las capacidades "personales-existenciales" en situaciones cotidianas.	Cuatro sub-escalas.	Evaluar las capacidades de la persona en lo que significa el trato consigo mismo y con el mundo.
8 ítems.	1a. Sub-escala: A. D. Auto-distanciamiento.	Alta puntuación indica que la persona actúa de manera reflexiva. Bajas puntuaciones indican que la persona actúa de manera impulsiva o visceral.
14 ítems.	2a. Sub-escala: A. T. Auto-trascendencia.	Alta puntuación indica la aceptación de los otros y, a partir de ella, el compromiso de compartir. Indican compromiso con el mundo.
11 ítems.	3a. Sub-escala: L. Libertad.	Alta puntuación refleja la capacidad de decisión, y si la persona es capaz de tomar decisiones seguras.
13 ítems.	4a. Sub-escala: R. Responsabilidad.	Alta puntuación refleja la conciencia en las consecuencias de los actos.

Consta de 30 ítems referidos a las creencias, sentimientos y acciones respecto a la materia de Matemáticas y su relación con ellos.	Tres sub-escalas	Evalúan la relación del alumno con la materia de Matemáticas en tres dimensiones.	✓
10 ítems.	1a. Sub-escala: creencias	Evalúa las creencias de los estudiantes en relación con la materia de Matemáticas y con su capacidad de aprendizaje.	✓
10 ítems.	2a. Sub-escala: sentimientos	Evalúa los sentimientos que generan las matemáticas en los estudiantes	✓
10 ítems.	3a. Sub-escala: conductas	Evalúa la existencia de conductas que favorecen el aprendizaje de las matemáticas	✓

Esquema 9.5

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

9. Participantes

Se contó con una muestra de 217 estudiantes que cursaban algún semestre de Matemáticas en el CCH Sur. La muestra se dividió en dos: un grupo experimental conformado por 99 estudiantes que fueron invitados a un taller, y otro grupo de control conformado por 118 estudiantes –algunos de los cuales decidieron no acudir al taller– y algunos otros que no fueron invitados, ya que no pertenecían a la sección de las profesoras que llevamos a cabo esta investigación.

A continuación, se presenta un esquema con los datos socio-demográficos más significativos de ambos grupos durante los tres ciclos escolares:

Ciclos	Grupo	Género	Edad promedio
2009-2010	Experimental	Hombre: 28 Mujer: 54	16 años
	Asistencia de padres	Padres 4 Madres 47	De 30 a 60 años
	Control	Hombre: 50 Mujer: 82	16 años
2010-2011	Experimental 1 Con padres	Hombre: 6 Mujer: 19	De 14 a 19 años
	Experimental 2 Sin padres	Hombre: 25 Mujer: 45	
	Control	Hombre: 52 Mujer: 55	
2011-2012	Experimental 1 Con padres	Hombre: 27 Mujer: 73	De 14 a 19 años
	Experimental 2 Sin padres	Hombre: 64 Mujer: 112	
	Control	Hombre: 156 Mujer: 151	

Esquema 9.6

10. Escenario

El taller en el cual se trabajó sobre las necesidades de los estudiantes del grupo experimental se llevó a cabo en doce sesiones dentro de las aulas del

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

CCH Sur, en un horario extracurricular. La aplicación de pruebas psicométricas a los participantes de ambos grupos se llevó a cabo en sus respectivos salones, dependiendo del grupo al que pertenecían. Esta aplicación se realizó en horario de clases con autorización del docente en turno.

El taller dirigido a padres de familia tuvo lugar en distintas aulas del CCH Sur, de modo que pudieran trabajar separados de sus hijos. Se contó, además, con la sala audiovisual para las pláticas informativas a padres y estudiantes, así como para algunas prácticas del taller que requerían la participación de todo el grupo experimental y para la entrega de constancias de participación.

11. Procedimiento

La investigación-acción-participativa fue desarrollada por un equipo compuesto por dos terapeutas familiares sistémicos, dos colaboradores profesionales, dos padres de familia, tres estudiantes practicantes que habían participado previamente en los talleres y dos profesoras del área de matemáticas que ofrecen apoyo pedagógico. El equipo de trabajo se dividió en tres grupos para trabajar, tanto en los dos talleres de jóvenes como en el de los padres.

El trabajo constó de cinco fases, como se describe a continuación.

11.1 Fase 1: Detección de necesidades y creencias

1. Se aplicó una encuesta con la finalidad de conocer el nivel de riesgo para detectar las necesidades y las creencias de los estudiantes. Participaron 583 *estudiantes*. La información obtenida en esta primera fase permitió diseñar las actividades que formarían parte de los talleres y de las asesorías.
2. Se identificó a los estudiantes y padres de familia interesados en dar respuesta a algunas de sus necesidades y en colaborar eficientemente en apoyo de sus hijos para lograr un mejor desempeño de sus actividades escolares.
3. Se identificó a los estudiantes con buenas bases matemáticas o su ausencia.
4. Se realizó la invitación al programa de manera general y en especial a los participantes elegidos, quedando la decisión en sus manos de manera libre y espontánea.

5. Se recopiló información que fue revisada y que sirvió de base para la discusión y análisis en la elaboración del marco teórico.

11. 2 Fase 2: Pre-evaluación

1. Se llevó a cabo la aplicación de los cuatro instrumentos de medición (TECA, AF5, EE y ESFA), en los salones de los grupos. Para ello se ocupó una de las sesiones de la clase de matemáticas. Los datos obtenidos de esta aplicación permitieron calcular los indicadores básicos para evaluar las variables que observamos en esta investigación.
2. Para llevar a cabo la calificación e interpretación de la batería psicométrica aplicada a los estudiantes, se elaboró una base de datos que organizó la información de cada participante.
3. El diseño y la programación de actividades, materiales y horarios para cada modalidad de los talleres se describen con detenimiento en el siguiente capítulo.
4. Capacitación de estudiantes asesores de matemáticas con esta modalidad de cambio de creencias.

11. 3 Fase 3: Aplicación de talleres

1. Desarrollo e implementación de talleres para padres y estudiantes de manera independiente. Se llevó a cabo los sábados en un total de 12 sesiones, 6 el primer semestre y 6 el segundo dentro de un horario de 4 horas cada una.
2. Se desarrolló e implementó la asesoría sabatina con duración de tres horas.
3. Se llevaron a cabo sesiones del equipo coordinador para la evaluación y retroalimentación del trabajo en los talleres, así como de capacitación.
4. En dichas sesiones se detectaron estudiantes que presentaban conductas de alto riesgo, como: ideaciones, conductas e intentos suicidas; depresión; abuso sexual; violencia social y trastornos severos de la alimentación. Se diseñó una práctica especial para atender estos riesgos.

11. 4 Fase 4: Post-evaluación

Re-aplicación de instrumentos de evaluación, con el fin de analizar los re-

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

sultados obtenidos en ambas aplicaciones (pre y pos), por medio de pruebas estadísticas efectuadas con ayuda del programa SPSS.

11. 5 Fase 5: Cierre del programa

Al término de las actividades programadas se llevó a cabo una ceremonia de clausura, con la presencia de las autoridades del plantel. Fueron entregados reconocimientos al equipo coordinador del trabajo y a los participantes de los talleres.

Cabe aclarar que a los alumnos participantes les fueron validadas horas de PREPA SÍ.

12. Diseño

El proceso adoptado para este trabajo fue el de investigación-acción-participativa. Se implementó un diseño cuasi experimental de prueba y pos prueba con grupo de control.

X. Resultados y análisis de resultados

La ciencia humana consiste más en destruir errores que en descubrir verdades.

Sócrates

1. Resultados cuantitativos

Resultados de aprobación por ciclo escolar, al término de cada periodo.

Ciclos	Grupo	Prom. calif. 1er. semestre mate	Prom. calif. 2do. semestre mate	Promedio 1er. semestre	Promedio 2do. semestre	% de alumnos aprobaron todas las materias	% aprobación de matemáticas a la mitad de intervención	% aprobación de matemáticas al final de intervención
2009-2010	Experimental	7.60	7.70	7.80	7.90	64.6%	76%	87%
	Control	7.40	7.40	7.80	7.60	48.5%	67%	75%
2010-2011	Experimental	8.0	7.77	8.3	8.1	74%	92.6%	83.2%
	Control	8.0	7.17	8.0	8.01	60%	79%	72%
2011-2012	Experimental	6.8	7.3	8.0	7.9	63%	72%	82%
	Control	7.0	7.2	8.1	8.1	68%	77%	77%

Esquema 10.1

Para analizar el esquema 10. 1 realizaremos diferentes comparaciones:

- a) Por ciclo con respecto al grupo experimental (E): Los promedios del primer ciclo (2009-2010) al segundo (2010-2011) registran un incremento en el primer y en el segundo semestres de .40 y .07 décimas (de 7.60 a 8.0 y de 7.70 a 7.77), respectivamente; estos promedios disminuyen del segundo ciclo al tercero (2011-2012) en ambos semestres un 1.2 puntos y .57 de punto (de 8 a 6.8 y de 7.77 a 7.3), respectivamente. Recordemos que en el tercer ciclo se

trabajó con dos programas simultáneamente, el de atención a las necesidades psico-afectivas y el de atención a las necesidades académicas en relación con las matemáticas (CREMAT). Sin embargo, el promedio de calificación en matemáticas del grupo E disminuyó en ambos semestres; cabe aquí la pregunta: ¿la generación 2011-2012 en su global bajó en su promedio de Matemáticas con respecto a las generación 2010-2011? Si analizamos la comparación de los porcentajes de aprobación en la materia de Matemáticas a la mitad de la intervención (primer semestre) y al término de la misma (segundo semestre), del primer ciclo al segundo en el primer semestre suben 16.6 % y disminuyen 3.8 % (de 76 a 96.2 y 87 % a 83.2 %, respectivamente); del segundo ciclo al tercero en ambos semestres disminuye el porcentaje de aprobación en un 20.6 % y en 1.2 % (de 92.6 % a 72 % y del 83.2 % al 82 %), respectivamente.

- b) Vamos a comparar ahora por ciclo escolar con respecto al grupo control (C). Al revisar el comportamiento de los promedios en Matemáticas en el primer semestre, se detecta un incremento del primer ciclo al segundo de .60 (de 7.40 a 8.0), respectivamente y un decremento del segundo ciclo al tercero de 1 punto (de 8 al 7), respectivamente; en el segundo semestre el grupo C baja .23 de punto (de 7.40 a 7.17), respectivamente y del segundo al tercer ciclo sube .03 décimas (de 7.17 a 7.2), respectivamente. En relación con el porcentaje de aprobación, el primer semestre registra un incremento del primero al segundo ciclo y un decremento del 11% y del 2% del segundo al tercero (de 67% a 79% y de 79% a 77%), respectivamente. En el segundo semestre el promedio entre el primero y el segundo ciclo disminuye 3 % para después incrementar 5% entre el segundo y el tercero. (del 75% a 72% y de 72% al 77%), respectivamente.

Lo anterior muestra un avance del grupo experimental superior al grupo control.

- c) Al comparar los promedios de Matemáticas por ciclo y por grupo (E con C), observamos que en el primer semestre del primer ciclo, el grupo experimental registra un promedio por arriba del grupo control en .20 décimas, quedando en igualdad en el segundo ciclo y bajando el E con respecto al C .20 décimas (de 7.60 a 7.40, de 8 a 8 y de 6.8 a 7), respectivamente. Sin embargo, en el segundo se-

mestre el grupo E registra promedio superior en los tres ciclos con respecto al grupo C en .30, .60 y .10 décimas (de 7.70 a 7.40, de 7.77 a 7.17 y de 7.3 a 7.2, respectivamente. Lo anterior es indicativo de que el segundo semestre enfrenta mayor grado de dificultad.

En relación con los porcentajes de aprobación, se puede constatar que en el primer semestre, el grupo E está por arriba del grupo C en el primer y segundo ciclo 9 % y 13.6 % (del 76 % al 67 %, del 92.6 al 79 %), respectivamente, bajando 5% el grupo E con respecto al C (de 72 % al 77 %), respectivamente. En el segundo semestre nuevamente el grupo experimental manifiesta incremento de porcentaje de aprobación con respecto al grupo C en los tres periodos del 12 %, 11.2 % y 5 % (del 87 % al 75 %, de 83.2 a 72 % y de 82 % a 77 %), respectivamente. Estos resultados corroboran que el grupo Experimental superó al grupo control a pesar de que su avance no haya sido tan significativo.

- d) Al comparar por grupo E y C con respecto al ciclo y al porcentaje de alumnos que aprobaron todas las materias, en el primer y segundo ciclo, el porcentaje de estudiantes del grupo E fue superior al de los estudiantes del grupo C 16.1 % y 14 % (de 64.6 % a 48.5 % y de 74 % a 60 %), respectivamente, estando en el tercer ciclo por debajo el grupo experimental C en 5 %. Nuevamente la pregunta es cómo se comportó esta generación en lo global. Los resultados hasta aquí apuntan a que las intervenciones con los alumnos que mostraban no estar en las mismas condiciones psico-afectivas y pedagógicas, alcanzaron y en algunos casos superaron a los estudiantes que aparentemente no tenían obstáculos relevantes de este tipo.

Vamos ahora a analizar los resultados a través del tiempo de las tres generaciones; para esto, presentamos los cuadros 14.2, 14.3 y 14.4, a partir de estos resultados podemos ver si las anteriores conclusiones se mantienen o difieren.

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

Resultados de aprobación en los tres años de bachillerato, en cuanto a Matemáticas I y II (Datos actualizados al 2013)

Grupo	Calif. Prom. 1er. semestre en Matemáticas*	Calif Prom 2do. semestre en Matemáticas *	% de alumnos aprobados en Matemáticas I y II el 1er. año (dato de junio 2010)	% de alumnos aprobados en Matemáticas I y II al 3er. año (dato de junio 2013)	Promedio gral. en el Bachillerato	% de alumnos concluyentes (a junio de 2013)
Experimental	7.7	7.8	87	93	8.35	84
Control	7.5	7.5	74	85	8.23	81
Diferencias	+0.2	+0.3	+13	+8	+0.12	+3

Esquema 10.2

Como se observa, hay variaciones en las calificaciones, pues difieren de las del esquema porque los alumnos aprobaron las materias que adeudaban en evaluaciones extraordinarias y recursamientos realizados en los dos años posteriores a su contacto con nosotros.

Como observamos, las calificaciones promedio de Matemáticas 1er. y 2do. semestres, están por arriba en el grupo experimental en dos y tres décimas con respecto al grupo control (de 7.7 a 7.5 y de 7.8 a 7.5), respectivamente. Igualmente los porcentajes de los alumnos aprobados en Matemáticas I y II hasta junio del 2010 y junio del 2013 son más altos en el grupo experimental que en el grupo control en 13% y en 8% (de 87% a 74% y de 93% a 85%), respectivamente. En relación al promedio general del bachillerato los alumnos del grupo experimental salieron .12 por arriba del grupo control (de 8.35 a 8.23). En relación con el porcentaje de alumnos que concluyeron el hasta junio del 2013 se puede observar que el grupo experimental concluyó 3% más el bachillerato (de 84% a 81%).

Resultados de aprobación en los tres años de bachillerato, en cuanto a Matemáticas III, IV, V y VI (Datos actualizados al 2013)

Grupo	Calif. Prom. 3er. semestre en Matemáticas III *	Calif Prom 4o. semestre en Matemáticas IV *	% de alumnos aprobados. Matemáticas III y IV	Calif. Prom. 5o. semestre en Matemáticas*	Calif. Prom. 6o. semestre en Matemáticas*	% de alumnos aprobados. Matemáticas V y VI (dato del 2012)
Experimental	8	7.89	96	7.44	7.60	81
Control	7.9	7.7	96	7.46	7.61	80
Diferencias	+0.1	+0.19	0	-0.02	-0.01	+1

Esquema 10.3

Del esquema anterior, podemos observar que las calificaciones promedio en 3° y 4° semestre, en grupo experimental se incrementan con respecto al grupo control .1 y .19 (de 8 a 7.9 y de 7.89 a 7.7); en relación con el porcentaje de alumnos aprobados en Matemáticas V y VI hasta el 2012 reportaba en el grupo experimental 1% por arriba al grupo control (del 81% al 80%). Los porcentajes de alumnos aprobados en matemáticas III y IV se mantuvieron igual tanto en el grupo experimental como en el grupo control (96%). Y sólo las calificaciones promedio de 5° y 6° semestres estuvieron en el grupo experimental por debajo del grupo control en .02 y .01 (de 7.44 a 7.46 y de 7.60 a 7.61), respectivamente.

Resultados de comportamiento en licenciatura (datos actualizados al 2013)

Grupo	Calificación Promedio general	% de alumnos regulares	Calificación Promedio alumnos regulares	% de alumnos que adeudan materias	Calificación Promedio alumnos que adeudan materias
Experimental	7.65	43	8.46	57	7.27
Control	7.54	45	8.23	55	6.93
Diferencias	+0.09	-2	+0.23	-2	0.34

Esquema 10.4

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

Como se ve en el siguiente esquema, los resultados de los promedios generales de los estudiantes que se encuentran cursando licenciatura en el 2013, muestran que los alumnos del grupo experimental están por arriba del grupo control en .09 (de 7.65 a 7.54), su calificación promedio también se incrementa con respecto al grupo control en .23 (de 8.46 a 8.23), aunque los porcentajes de alumnos regulares y los que adeudan materias está en el grupo experimental por debajo del control en 2 puntos, respectivamente (de 43 a 45 y de 57 a 55). El promedio de calificación de alumnos que adeudan materias en el grupo experimental está por arriba del grupo control en .34 (de 7.27 a 6.93).

Las pruebas estadísticas a 5% de significatividad para diferencias de medias y proporciones para estas estadísticas, indicaron no rechazar la hipótesis de igualdad de resultados en ambos grupos (experimental y control), lo que significa que las diferencias no pueden imputarse a la variable independiente: “Asistieron al taller de necesidades psico-afectivas”.

Estos resultados son buenos y siguen siendo consistentes con los descritos anteriormente, ya que la población de estudiantes con atención psiciopedagógica, inició el bachillerato con desventajas y un pronóstico negativo para su desempeño académico. Sin embargo, y contra toda probabilidad de quedarse en el rezago, los estudiantes concluyeron su bachillerato y su participación en el taller de atención a necesidades los condujo a comportarse al nivel de la norma, es decir, terminaron desempeñándose como los alumnos sobre los cuales no había pronósticos negativos.

Observemos ahora en el siguiente esquema, la distribución de la matrícula en las carreras de licenciatura por preferencia de área del conocimiento para ambas poblaciones.

Distribución de la matrícula por área del conocimiento de los alumnos que ingresaron a las licenciaturas y egresaron del CCH.

Grupo experimental	
Área	%
A1: Físico matemáticas e ingenierías.	28.13
A2: Químico biológicas y de la salud.	37.50
A3: Ciencias sociales y económico administrativas.	29.69
A4: Humanidades y artes.	4.69

El grupo ontrol	
Área	%
A1: Físico matemáticas e ingenierías.	27.27
A2: Químico biológicas y de la salud.	18.18
A3:Ciencias sociales y económico administrativas.	40.91
A4: Humanidades y artes.	13.64

El CCH en la generación anterior	
Área	%
A1: Físico matemáticas e ingenierías.	19
A2: Químico biológicas y de la salud.	32
A3:Ciencias sociales y económico administrativas.	40
A4: Humanidades y artes.	8

Esquema 10.5

Fuente: Lucía Laura Muñoz *et al*: *Población estudiantil del cch, ingreso, tránsito y egreso*. Dirección General del cch, unam 2012, página 141.

En este apartado podemos ver que 52% de los estudiantes del grupo experimental escogieron carreras de las áreas 1 y 2, que implican fuertes aplicaciones y conocimiento de matemáticas, por lo que podríamos considerar un triunfo, ya que esperábamos que eligieran carreras evitando las matemáticas.

Resultados en relación a las hipótesis de trabajo

En este apartado describiremos los resultados en relación con las hipótesis de trabajo planteadas en cada uno de los ciclos. El esquema 10.6 refleja sintéticamente estos datos.

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

Ciclos	En relación con la hipótesis y las pruebas estadísticas	Particularidades
2009-2010	<p>Con estos resultados, dado el planteamiento del problema en el cual se pretendía obtener una mejora en el rendimiento académico global y específico, en el grupo E, con el cual trabajamos intensamente dentro de los talleres, podemos decir que hasta este momento el trabajo (a pesar de haber sido bajo el número de sesiones (6) tuvo una buena repercusión en los resultados de aprobación en Matemáticas y en los porcentajes de alumnos que aprobaron todas sus materias.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A pesar de que los resultados de la prueba de autoestima AF5 muestran pocas mejoras en el auto concepto del grupo E en relación a los del grupo C, podemos decir que son favorables, porque se consiguió reevaluar la percepción que tenían sobre los demás y sobre sí mismos. 2. Observamos que ambos grupos disminuyen su porcentaje de número de materias aprobadas. En ambos grupos el porcentaje de materias reprobadas aumenta. Sin embargo, en el grupo experimental el porcentaje de aprobación baja sólo 8 puntos, a diferencia del control que disminuye el doble: 16 puntos (de 78 % a 70 %) en el grupo E y de (de 68 % a 52 %) en el grupo C. Lo anterior habla de que los alumnos del grupo experimental soportaron con más fuerza el grado de dificultad que las materias del segundo semestre representan, logrando una aprobación total 7 alumnos de cada 10.
2010-2011	<p>Con estos resultados, dado el planteamiento del problema, el trabajo tuvo una buena repercusión en los resultados de aprobación en Matemáticas y en los porcentajes de alumnos que aprobaron todas sus materias.</p> <p>Aplicación de la S de Spearman</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Al regresar al objetivo general planteado, podemos afirmar que el factor personal muestra una mayor fuerza de asociación con el rendimiento escolar. 2. Los alumnos del grupo experimental se valoran mucho más en su desempeño académico y poseen sentimientos de satisfacción mayores que los del grupo C. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. En cuanto a la comparación de los índices de aprobación en la materia de Matemáticas, encontramos que en ambos momentos –primer y segundo semestre– el grupo experimental estuvo por encima del grupo control en 13.6 % y en 11.2 %, respectivamente (de 92.6 % a 79 % y de 83.2 % a 72 %). Al comparar al interior de cada grupo en ambos momentos (1o y 2do. semestres), se observa que ambos grupos: E y C disminuyen en 9.4 % y en 7 % (de 92.6 % a 83.2%) y (de 79% a 72%). Si bien el grupo control disminuye menos, es decir, si bien reprueban menos alumnos, esto se debe al hecho de que había más reprobados en el grupo control en el primer semestre que en el grupo experimental. 2. Sin embargo, las puntuaciones del grupo E también se registran en la alegría empática, por lo que es razonable suponer que aunque se logró la empatía cognitiva, la presencia del individualismo promovido por el sistema no se pudo romper. 3. La autoestima académica permaneció igual en ambos grupos.

<p>2011-2012</p>	<p>Dado el planteamiento del problema, en el momento actual podemos validar la hipótesis de que al realizar la intervención, era más probable que en nuestra materia aparecieran estos resultados.</p> <p>Aplicación de la T de Student</p> <ol style="list-style-type: none"> Podemos concluir que hay cambios significativos tanto en la satisfacción familiar (ESFA), en lo personal (AF5), así como en el rendimiento académico (promedios 1,2 y total) sin poder precisar en qué dirección se presentan dichos cambios. Podemos concluir que el rendimiento escolar sí se correlaciona con: Los cambios personales al menos en relación con su académico, es decir, en relación con la percepción que tienen de su rol como estudiantes. El rendimiento académico se correlaciona con las fortalezas como persona en relación con el estudio de las matemáticas y de todas las materias (promedio total). Las creencias, sentimientos y conductas hacia la materia de matemáticas y quizá en algunas otras. 	<p>Los alumnos del grupo experimental trabajaron en relación con su desprendimiento de los padres de manera responsable. Es claro que si los padres no están preparados, los conflictos de la adolescencia en relación a salir más con sus iguales, serán más fuertes y el grado de satisfacción familiar disminuirá. Sin embargo, podemos suponer que los padres que asistieron al taller recibieron una buena preparación para facilitar que sus hijos inicien el <i>vuelo</i> de manera protegida y segura.</p> <ul style="list-style-type: none"> En relación con las Creencias hacia la materia y hacia ellos en su desempeño en la misma, no hubo diferencias significativas en el grupo E ni en el C En relación con la autoestima académica, no hubo una mejora significativa en el grupo experimental global. Sin embargo, se mantuvieron con una percepción alta de sí mismos, a diferencia del grupo control donde bajaron de muy alta a alta. La autoestima familiar no presentó baja en el grupo E, donde asistieron los padres, a diferencia del grupo E, donde no asistieron, al igual que en el grupo control, donde bajaron los puntajes.
------------------	--	--

Esquema 10.6

En el primer ciclo escolar se cumplió la segunda hipótesis planteada en relación con la mejora de aprovechamiento escolar, lo cual corrobora el análisis de los esquemas 10.1, 10.2 y 10.3.

En el segundo ciclo escolar 2010-2011 también se valida la hipótesis de trabajo, lo cual nuevamente concuerda con los datos de los esquemas mencionados.

En el tercer ciclo sólo se valida la hipótesis de trabajo para el grupo experimental en relación con la materia de matemáticas y no en cuanto al porcentaje de estudiantes que aprobaron todas las materias.

Por lo anterior, podemos decir que la intervención en los dos primeros años fue un éxito, dejando para investigaciones futuras el análisis del estudio del comportamiento de la generación 2011-2012.

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

Análisis por tipo de intervención

Pasemos al esquema 10.7, que muestra los resultados por generación en relación sólo con la materia de matemáticas y con diferenciación de las intervenciones realizadas por ciclo escolar.

Ciclos	Intervención	Grupo	Media calif. mate. 1 ^{er} Sem.	Media calif mate. 2 Sem.
2009-2010	Atención a necesidades psicoafectivas	Experimental	7.80	7.90
		Control	7.80	7.60
2010-2011	Atención a necesidades psicoafectivas	Experimental	8.3	8.1
		Control	8	8.01
2011-2012	Atención a necesidades psicoafectivas	Experimental	8.0	7.9
		Control	8.1	8.1
2012-2013	CREMAT	Experimental	7.11	7.56
		Control	6.94	7.12

Esquema 10.7

Como se observa el grupo experimental obtiene resultados por arriba del grupo control en .17 y .44 de décimas. La diferencia es mínima, pero nuevamente recordemos que elegimos a los alumnos que tenían creencias negativas en relación con la materia y con ellos mismos en cuanto a su desempeño en la misma.

Sin embargo, es claro que este año se estuvo por debajo en las medias de calificación que los dos primeros ciclos 2009-2010 y 2010-2011, quizá por la ausencia del programa de Atención a las necesidades psicoafectivas que se realizó el primer y el segundo ciclo solamente.

Estas interrogantes abren una nueva perspectiva a futuras investigaciones.

2. Resultados cualitativos

Como resultados cualitativos decidimos incluir algunas descripciones de los casos que trabajamos a lo largo de los años en los diferentes grupos y las experiencias escritas por algunos de los participantes.

Casos de estudiantes

Algunos estudiantes escribieron su propia experiencia en el taller. A continuación, dos ejemplos.

Una huella: significado desde la mirada de una alumna

“Quiero que sepan tantas cosas, que no sé por dónde empezar. Cuando entré al CCH estaba realmente muy mal, muerta en vida, y era una chica muy triste porque nadie lo notaba. En el fondo yo sabía que necesitaba ayuda, pero no sabía cómo pedirla, así que cuando mi maestra de matemáticas hablo del curso, fue como la luz que iluminó mi camino.

“Después de mucho tiempo, me sentí viva de nuevo, recuperé mi confianza y no sé si fue coincidencia o qué, pero todo en mi vida cambió.

“Yo tenía muchos problemas emocionales desde hacía mucho tiempo, y aún tengo unos cuantos, pero ya no son como antes, ahora tengo otra perspectiva de ellos y muchas otras armas para poder solucionarlos.

“Realmente se lo agradezco mucho a la maestra y a todo el equipo. Me siento un poco extraña hablando de esta manera, pero me siento en confianza.

“Eres como maestra, una persona que siempre se ha portado genial conmigo y realmente lo valoro mucho.

“Con cariño a todo el equipo.

“Quesito”

Una huella, significado desde la mirada de una alumna facilitadora

“Durante mi primer año tuve seis materias y seis maestros, a todos los recuerdo muy bien, cómo era cada clase, cuando uno está con sus amigos; lo recuerdo todo a detalle. Hay una persona que ni el tiempo, ni la distancia, ni nada, harán que la olvide. Ella fue mi maestra de matemáticas, probablemente exista una percepción muy distinta, la mía con la de muchos otros, así como mi percepción sea compartida con toda la gente que en verdad la conoce y que se ha dado la oportunidad de conocerla y descubrir quién es esa persona.

“Admito que era, que es durísima y muy estricta. En efecto, es estricta y sí me costó, tuve que esforzarme para conseguir nueve y 10 en mis semes-

tres con ella, pero porque no se conforma, sabe que todos somos capaces de hacer las cosas y hacerlas bien. Esta maestra tiene una historia de vida que, considero, la ha impulsado a hacer esto, aunado a una alegría por vivir e intenciones hermosas para toda la gente, creó un programa estratégico de atención a las necesidades psico-afectivas y pedagógicas para ayudar a superar obstáculos en el aprendizaje de las matemáticas; yo encontraría como una de las tantas finalidades de este taller, atender a las necesidades de nosotros, los estudiantes.

“Entre otras, hay otra cosa muy necesaria: que alguien que sabe, o muchos que saben en conjunto, nos ayuden a quitar esas ideas de que las matemáticas son muy difíciles. A mi juicio, esa idea es un mito; considero que, mucho, si no es que la gran mayoría de las cosas, son cuestión de actitud.

“Y bueno, nos aplicaron una batería de *test*, yo no fui parte de la lista de los muchachos a los que se les sugería que asistieran, pero por supuesto todos fuimos invitados.

“El primer semestre no asistí y obtuve nueve de calificación final, lo cual me hizo tan feliz como el 10. Así que bajo la insistencia de mi mamá para asistir, ya que ella pensaba que me serviría de algo, decía que siempre hay algo nuevo que aprender; así que ese entusiasmo que me heredó, aunado a que quería mejorar mi calificación, me motivó para asistir.

“He de compartir que fue de las mejores experiencias de mi vida; y así inicié con los talleres, con puras buenas referencias de mis amigos, el primer día que llegué con mi leche y galletas, conocí a tres hermosas mujeres y una de ellas es la persona que más admiro y como la que quiero ser cuando yo sea grande.

“Siempre me he distinguido por mi participación, siempre participé, y me fui llevando cosas de los talleres, sobre todo alegría. Concluyeron los talleres y un día me encontré a esa persona maravillosa quien me ayudó a aprender y entender y me agradeció la carta que le había enviado; en ese momento yo pasaba por un conflicto amoroso, según yo, como tantos que pasan en el bachillerato; ese día me llenó de tanta fuerza y por primera vez sentí algo que ella me dijo, “que yo era capaz de cualquier cosa”, algo que yo con el tiempo había olvidado.

“Yo quise seguir yendo a los talleres; lo que yo me llevaba de los talleres era incomparable, pero esa persona maravillosa decidió proponerme ser parte de equipo y allí comenzó un viaje al autodescubrimiento y a la autovaloración entre otras muchas cosas.

“En una sesión con los chicos, al oír hablar a uno de ellos, movió algo en mí, algo que creí haber ocultado muy bien; dentro de mis sentimientos, pero era algo que me pesaba, que dolía y no me dejaba avanzar, inevitablemente salí llorando y esa persona maravillosa después me preguntó si estaba bien, me dijo que era de lo más normal, y platicando con ella me di cuenta que necesitaba solucionar esa situación y por fin dejarla atrás. Ella me ayudó mucho a que yo lograra dejar atrás esa experiencia.

“Este año, para mí fue diferente; quiero decir estos dos últimos semestres, en el semestre pasado con este equipo en especial, me identifiqué mucho y me sentí muy bien, pero digo que este año fue diferente porque me di cuenta de todos mis logros y el logro de la persona maravillosa, también me di cuenta de todo lo que he crecido, cambiado, madurado, aprendido y superado.

“Para mí los talleres fueron la alegría de cada sábado, mi emoción, anhelaba que fuera sábado para estar con los chicos, platicar, ayudar, aprender cosas nuevas y lo mejor es darte cuenta que *nunca estás solo y no eres el único que pasa por ciertas situaciones difíciles*, las cuales mejoran mucho en compañía de personas como todo el equipo que me integró.

“Sé que siempre habrá personas guías que nos enseñen dónde perdimos el camino y nos vuelvan a orientar, que desarmen, limpien y vuelvan a armar un hermoso rompecabezas; la empatía para mí es una de las mejores cosas que existe, porque acompaña, apoya y ayuda.

“Para mí los talleres fueron algo completamente inolvidable que sin duda marcó mi formación de identidad, me construyó como mejor persona, me alegró aún más mi vida y me dejó llena de aprendizajes y cosas muy bonitas.

“Me voy con la hermosa sonrisa de una de las integrantes del equipo que siempre compartió su deseo de que dejemos de sufrir, compartió su amor inevitablemente maternal.

“Me voy con el modo tan peculiar de ser, de ver la vida, con sus palabritas e historias tan elocuentes, con su risa tan contagiosa y con el cariño que me brindaste al ser tan cercana a mí en edad.

“Me voy con la risa, el buen humor, la simpatía y la naturaleza de otras de las integrantes del equipo, por supuesto, nuestras mañanas platicando en su camioneta o en el piso.

“Me voy con los chistes, historias, que mueven tanto que hacen llorar, con el coraje para hacer frente a todo y lograr todo; el poder decir, sí, eso pasó, pero mírame como estoy, de otra de las integrantes del equipo.

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

“Me voy con la profunda admiración, el inmenso cariño, el querer agradecerte una y otra vez lo que me ayudaste a construir, de adorar cada característica tuya, de no cansarme de decir que eres lo mejor que he conocido y que te mereces lo mejor.

“Me voy con la hermosura, con la alegría de saber que soy buena en matemáticas, con todas las cosas lindas que siempre me dijiste, con mi admiración por ti, por lo buena persona que eres, de todo lo que quieres dar, y sólo me queda decirte muchas gracias.

“Le deseo al equipo lo mejor, a quien esté leyendo esto, le digo que: *no estás solo y siempre encontrarás personas que puedan orientarte, guiarte, amarte, apoyarte y sólo tienes que estar dispuesto y buscar para encontrar.*

“Sé feliz, la vida es bella.”

Descripción de algunos casos de estudiantes

Caso 1: El alumno decía que únicamente pensaba en sí mismo, disfrutaba utilizar a las demás personas, salía con varias chicas al mismo tiempo con el objetivo de burlarse de ellas, buscaba estar cerca de personas que le sirvieran de algo, le gustaba burlarse de los demás, expresaba que disfrutaba ver cómo los demás sufrían y jamás pensaba en ayudarlos. Por esos motivos no tenía amigos o por lo menos él consideraba que no contaba con ninguno, por ello no tomaba clases en un único horario, prefería tomar clases en diversos horarios y grupos para tener más “víctimas” con las cuales jugar. Su situación escolar tampoco era buena, debía algunas materias y estaba recurriendo Matemáticas II.

Él venía de una familia reconstruida, sus padres estaban separados, refería que ni siquiera conocía a su padre. Sin embargo, nos enteramos que éste tenía otra familia y a veces los visitaba. Su madre se había vuelto a casar y el joven consideraba que su padre era la pareja actual de su madre. Tenía una hermana mayor, pero ella vivía sola en el interior de la República.

Al final de los talleres acreditó sus asignaturas, mejoró la relación con su madre, mencionó que tenía varios amigos, se enamoró y comenzó una relación estable con una chica, comentó que ya había aprendido que no debía jugar con los otros. Dejó sus datos porque estaba dispuesto a continuar tomando los talleres.

Caso 2: La alumna presentaba un cuadro de anorexia hacía dos años, sus padres mantenían una relación de extrema violencia. La madre a pesar de la violencia extrema de su esposo, se mostraba débil ante la posible separación. El mandato en esta familia era: “tenemos que llegar a la vejez juntos, pase lo que pase”. Los padres habían mantenido periodos cortos de separación, en los cuales la madre no comunicaba a su familia de origen la problemática y la distancia vivida. Ante la anorexia de la hija que mostraba en aquel momento la supresión de su periodo, cambios en su tono de piel, con resequedad extrema, caída de pelo y con diagnóstico tanto del médico tratante como del psiquiatra de riesgo de muerte, los padres suspendieron sus pleitos para centrarse en salvar la vida de su hija.

Con el trabajo realizado a través del psicodrama, la chica logró conectarse con la vida, renunciar a los intentos de salvar a su madre en relación con el abandono del hogar, por parte de su padre. Subió 10 kilogramos, está estudiando música, el padre abandonó la casa, pero mantuvo la relación con su hija, la madre se mantuvo con la fuerza suficiente para sostener la ruptura con su esposo.

Caso 3: La alumna se encontraba cursando el cuarto semestre en el CCH. En su trabajo personal manifestó haber sido violada por su cuñado; antes de la violación su aprovechamiento y rendimiento escolar en la secundaria eran de excelencia, por lo que era muy valorada y reconocida en su familia, sobre todo por su padre. Después de la violación inició el descenso en aprovechamiento académico llegando a contar con más de 18 materias reprobadas. Compartió con su madre su violación, pero ésta la invitó a ocultar lo ocurrido por la supuesta violencia del padre. En cuanto a su aspecto físico, era extremadamente delgada, el cabello sobre la cara y la ropa ocultando su figura. El padre manifestaba con su esposa violencia a través de descalificarla y culpabilizarla constantemente. De igual manera, culpabilizaba y enjuiciaba a la hija por estar reprobando tantas materias: “me estás decepcionando”, lo cual hacía que la chica se sintiera terriblemente culpable, además de estar devastada por el abuso. Por estos motivos, dijo estar considerando el suicidio, sólo le faltaba quien cuidara a sus mascotas.

Como resultado de la intervención en los talleres, la chica fue capaz, apoyada por la madre, de comunicar a su padre y a su hermano lo sucedido. Ambos se mostraron cooperadores y la apoyaron. Además, acreditó las materias del semestre en curso más las cuatro que adeudaba, ahora ya no

viste ocultando su cuerpo, se arregla el cabello y muestra el rostro y su idea es acreditar todo el CCH este año y estudiar veterinaria.

Caso 4: Este es un caso en el que asistieron madre e hija a sus respectivos talleres.

Alumna. Se presenta con estados de ansiedad, triste, callada, preocupada y enojada por una situación de noviazgo y familiar. Tiene por mandato familiar que “en una relación de pareja una infidelidad es algo común, doloroso pero siempre hay que dar una oportunidad, ya que en ocasiones esto sirve para mejorar la relación”. Su noviazgo presentó también situaciones de violencia física. En el ámbito familiar, la relación con el padre es de competencia, ya que lo considera inmaduro, egoísta y soberbio; con la madre hay una relación de enojo porque la considera voluble, imponente, controladora e infantil. La relación con el hermano es tensa, ya que puede observar que la infidelidad también está presente en su relación; durante las sesiones del taller ella ha podido entender este mandato familiar y ha puesto sobre aviso a su hermano, lo cual ha hecho que éste se percate de tener un problema y también asistir a los talleres. En cuanto a la escuela, su preocupación se relacionaba con no ser capaz de salir adelante en matemáticas, por eso asistió durante el segundo semestre a las asesorías sabatinas. Como resultado de este trabajo, podemos encontrar a una chica más consciente de sus actos, intentando poner límites a sus relaciones, es más expresiva, está más conforme consigo misma (su físico) y dando oportunidad de permitirse la cercanía con su padre, sin necesidad de competir.

Madre. La madre se describe con mucha dificultad para poner límites, oscila entre límites rígidos y límites laxos. Por momentos, es muy impulsiva y agresiva, ya que quiere la perfección y quiere controlar todo. Se preocupa por todo, lo que la lleva a estar cuestionando constantemente a sus hijos. A lo largo de los talleres refiere una relación conflictiva con su padre, ya que no avaló el matrimonio que realizó con su esposo cuando éste se encontraba preso. Actualmente este resentimiento ha hecho que lo demande, porque despojó a su madre y ella es la única que la apoya. Nunca manifestó la causa por la cual su esposo fue apresado. Sin embargo, el resentimiento hacia sus padres parecía favorecer la unión con su esposo y la idealización hacia éste. En los talleres del segundo semestre pudo manifestar sus preocupaciones en cuanto al peso corporal, situación que por momentos ha inducido a su hija a conductas anoréxicas. Como resultado de los talleres

se logra que acepte a sus hijos como son, ya que ella estaba reproduciendo el modelo del padre, que ha cometido muchas arbitrariedades. Logró darse cuenta del sufrimiento que llevan a costas sus hijos con la variabilidad de límites y que les brinde apoyo con límites claros y flexibles. Asimismo, pudo ser más tolerante y más cariñosa.

Caso 5: Este es un ejemplo de un caso en el asistieron madre e hija a sus respectivos talleres.

Alumna. Llegó a la primera sesión vestida de negro, con el cabello en el rostro y procuró mantenerse callada, sin intervenir, sin opinar sobre los otros. Poco a poco, en las siguientes sesiones externó que su mayor miedo era equivocarse porque consideraba que “no valía lo suficiente”, que era floja y mala, de acuerdo con lo que decía la religión, lo que la hacía estar siempre triste. Esas creencias habían surgido porque en casa sus padres siempre los presionaron, a ella y a su hermano, para ser “excelentes en todo”, debían ser “los mejores de su familia, mejores que sus primos, los mejores hijos, los mejores estudiantes, simplemente los mejores”, y para conseguirlo sus padres los castigaban encerrándolos en sus habitaciones o retirándoles el habla por días cuando cometían errores para que reflexionaran sobre sus “malos actos” y los modificaran. Toda esta dinámica familiar favoreció, al paso de los años, que la joven se volviera insegura, retraída, devaluada, colocándose siempre en situaciones de riesgo para pagar sus culpas y siendo la amiga íntima de la madre, con quien comparte todo, diversiones, sufrimientos, etcétera. Compartió que sus padres tienen muchos conflictos de pareja, ya que su papá es alcohólico y es muy infiel. Sin embargo, la madre no se separa de él por conveniencia. Como resultado de los talleres, la chica logra desarrollar energía para construir metas, ha logrado sentirse segura y mejorar en la escuela, como lo reportan sus calificaciones del primer semestre. Se describe con menos problemas que al inicio, con más seguridad de sí misma y de sus capacidades para salir adelante con bases para resolver lo que se presente. Desahogo y ligereza, aunque algunos problemas continúan.

Madre. Es una mujer que desde niña nunca ha sido apoyada, ni por sus padres; por problemas económicos, viajó a Tampico, donde trabaja en una casa en la que le permiten por las tardes estudiar. Sin embargo, cuando terminó Comercio, la mantienen con ellos y fue así abusada por segunda vez. Cuando finalmente sale al mundo laboral, una amiga la engaña usándola para que pague el paseo al Distrito Federal, donde se queda a trabajar

en una cocina, por lo que pierde su dinero. A pesar de que logra abandonar a su primer amor por mujeriego, parece que se queda en el rol de víctima permitiendo que todos la abusen y violenten. Su grado de desconfianza la lleva a que ahora que está casada tiene miedo a ser rechazada y le pide al esposo que se vaya con otra mujer. Aunque se dedica a ser ama de casa, ella le tiene mucha envidia y rencor a su esposo porque él gana bastante dinero. Ella hace comida para una señora un día a la semana por lo que se gana un dinerito. Se siente muy sola y desprotegida. El esposo la corre de la casa porque dice que la casa es de él. Ella relata que él se podría ir con otra mujer. Ella se refugia en su hija, quien estaba realizando las funciones de cuidadora y acompañante. Sólo asistió dos veces, por lo que se desconoce lo que sucedió con ella; creemos que deja de asistir porque no puede reconocer su rol de víctima y su responsabilidad de ser madre que cuide y proteja a sus hijos.

Casos de los padres

Los padres escribieron ellos mismos su experiencia al pasar por los diversos talleres que componen el programa. Aquí algunos ejemplos.

Mi experiencia como madre de familia en la convivencia con estudiantes

“Me permito compartir la experiencia de ser madre de familia de hijos estudiantes, labor, tarea, ocupación, actividad, profesión y título, que al igual que yo, descubrí que muchas mujeres vivimos por momentos con gran tristeza, dolor, culpabilidad, desánimo, angustia, que en otras ocasiones, a veces muy pocas con alegría, entusiasmo, felicidad, optimismo... y amor.

“Hablaré entonces del sentir de muchas de nosotras que día a día estamos en la búsqueda de hacer lo correcto con nuestros hijos, pero, ¿qué es lo correcto?

“Cuando pensamos que nuestros hijos son el producto del amor que se tiene entre la pareja, es como si empezáramos con una muy buena base para iniciar la crianza y la formación de estas personitas. ¿Y si desde el principio no fue de esta manera?

“De cualquier forma, los que decidimos aceptar esta tarea de ser padres siempre queremos que nuestros hijos cumplan con una serie de expectativas que nosotros mismos, la familia y la sociedad en su conjunto demandan de estos niños. Queremos hijos sanos, amorosos, educados, obedientes, respetuosos y *bien portados*.

“Es entonces que como padres ponemos todo nuestro empeño por cubrir lo mejor posible sus necesidades básicas de alimentación, vestido, salud, cuidados y más cuidados; claro, el tiempo y el cariño que le invertimos a tal tarea también es importante, *todo es cuestión de organizarse y ponerle mucho amor a todo lo que se haga*. Frase dicha por muchos familiares y conocidos.

“Así pasamos los primeros meses; para algunas de nosotras parece ser que todo va bien, para otras empezamos a sentir que nuestra vida ha cambiado, tanto que ya no hay mucho tiempo para nuestras cosas, que la pareja, si es que tenemos, siente que la hemos desplazado por atender al hijo o a los hijos que ya estén presentes, que él ya no es importante como lo era antes.

“La economía se ha modificado, los gastos se han incrementado, el tiempo no alcanza para todas las actividades que tenemos que hacer (la casa, el trabajo, la pareja, entre otros), pero no importa, pese a todas estas situaciones, mientras nuestros hijos estén sanos y no les falte nada seguimos adelante; dice por ahí un dicho *no hay mal que dure 100 años ni nadie que lo aguante*.

“Inicia la vida escolar de nuestros hijos. Cuando como padres recordamos nuestra vida escolar, ya sea siendo buenos estudiantes, o no tan buenos, anhelamos que nuestros hijos sean excelentes estudiantes con todo lo que implica ser excelente, responsable, estudioso, comprometido, cumplido.

“Nuevamente nuestros esfuerzos se dirigen a la búsqueda de las mejores escuelas y a proporcionar todo lo indispensable para el buen desempeño, reorganizamos nuestros horarios, nos involucramos en tareas escolares y apoyamos a nuestros hijos para que ellos cumplan sus metas.

“A todo esto se dice por ahí, *que no hay buenas ni malas escuelas*, sino que hay *buenos o malos estudiantes*. Qué triste es enterarse de esta realidad, cuando para algunos de nosotros como padres tenemos hijos con problemas en el rendimiento escolar.

“Empiezo a recordar esos momentos; primero no se encuentra explicación a tal problemática, si nuestros hijos tienen todo: capacidad intelectual, las mejores escuelas. ¿Será acaso que los maestros son el problema? ¿O el sistema escolar no es el adecuado para ellos?

“La realidad es que mientras encontramos la respuesta empieza un *calvario*, y lo digo así porque para muchas de nosotras así es.

“Yo lo viví así:

“Recibiendo recados de maestros casi a diario, debido al incumplimiento del trabajo diario. Presentarme ante ellos para escuchar que debía involucrarme más en su educación, vigilando, obligando y en algunas ocasiones hasta siendo amenazada de ser yo la que iría a la escuela a tomar clases con el hijo, a fin de que cumpliera y mejorara su rendimiento escolar porque, de no ser así, la escuela tomaría otras medidas.

“También en otro momento, *una maestra con excelente ojo clínico*, diagnosticó a mi hijo con hiperactividad y atención dispersa, iniciando tratamiento con paidopsiquiatra, medicamentos (ritalin), consultas con terapia de juego, además, por recomendación del maestro también clases de regularización. ¿Y en casa? Había que poner límites, y a mi manera eran castigos, como quitarle lo que más le gustaba, lo cual en el caso de uno de mis hijos era pintar. Con todo esto, no había tiempo para disfrutar ¿Y de qué? Todo era escuela, escuela y más escuela para evitar quejas, quejas y más quejas.

“Tengo dos hijos más y con la experiencia adquirida con el primero, no podía pasar por los mismos sinsabores. Eso pedía yo a Dios. Mis hijos han crecido y ahora que están en la adolescencia les comparto que los tres en diferentes momentos presentaron la misma problemática. ¿Por qué?

“¿Si ya están grandes, por qué son tan irresponsables, tan flojos?, ¿por qué no valoran el esfuerzo que como padres hacemos por ellos?, ¿en qué nos hemos equivocado? Yo seguía pensando en el porqué no les preocupaba el futuro, el porqué no aprovechaban las oportunidades de estar en buenas escuelas, de tener familia, de ser personas sanas, ¿por qué? Como madre, ¿qué he hecho mal? Estos eran mis pensamientos continuamente, era una madre que sólo veía a la escuela como si fuera la parte más importante de sus vidas.

“En este caminar, *calvario que viví, que sufrí, que lloré*, conocí a gente que me dijo que era normal que en la adolescencia los hijos tuvieran esos cambios en la escuela, que era cosa de la edad, que no me desesperara, que era cuestión de tiempo, que pronto pasaría, que madurarían.

“Me di a la tarea de pedir ayuda, ayuda profesional porque mis preocupaciones al respecto eran cada vez más grandes y parecía que sólo a mí me importaban. En esta búsqueda inicié tratamientos institucionales en donde desafortunadamente me di cuenta que el medio institucional a veces no es muy consistente y, por lo tanto, no permite el avance en los procesos terapéuticos, hasta que finalmente llegué a una fundación, en la

cual formé parte de un programa de tres años en donde el trabajo realizado se llevaba a cabo con estudiantes en riesgo y sus padres de familia. De esta forma, sentí que este programa estaba hecho a mi medida, ya que trabajaba en mis necesidades; esto se hizo mediante sesiones mensuales, en donde pude darme cuenta que todo lo que yo creía primordial en la vida de mis hijos, como lo era la escuela, solamente era una pequeña parte, que si bien es importante, no lo es todo en la vida; cuando la coordinadora de la fundación tuvo que dejar el cargo, me hizo la invitación para participar en un proyecto de investigación muy ambicioso, dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, en donde el objetivo era detectar las necesidades psico-afectivas de los estudiantes para apoyar el aprovechamiento académico y así prevenir la reprobación y deserción escolar. El desarrollo de este proyecto se llevó a cabo mediante talleres semanales, con un grupo de especialistas en el cual me integré como portadora del sentir de los padres de familia hacia sus hijos estudiantes, los cuales tendrían que escuchar de una voz ajena a ellos las inquietudes, preocupaciones, angustias, que tienen sus propios padres en relación con su vida, con sus necesidades afectivas o con su futuro, y que los hiciera reflexionar sobre la manera como pudiera darse una comunicación y un entendimiento sano con sus padres. Fue entonces que aprendí a escuchar a los estudiantes, que al igual que mis hijos tenían problemas en casa, lo cual no les permitía concentrarse en la escuela, ya que se preocupaban más por la dinámica familiar, por la economía, por las carencias, por los problemas entre los padres y que, al no saber cómo ayudarnos, sólo se preocupaban más, desatendiendo la escuela. Aprendí que también sufren por los problemas que tienen sus amigos, al estar involucrados en drogas, alcoholismo, violencia, tabaquismo, y no saber qué hacer al respecto; también aprendí que tienen muchos miedos de enfrentarse a la vida, de tener una profesión, un trabajo, una pareja, una familia y que prefieren no crecer en algunos casos.

“Aprendí a ser más sensible, a escuchar y a aceptar a mis hijos tal y como son, para así poder apoyarlos, disfrutarlos, quererlos y amarlos.

“Convencida de los logros obtenidos en mi persona, en mi familia y de los cambios en las conductas de estudiantes y padres que participaron en el proyecto, mi trabajo ha sido compartir mi experiencia, escuchar y ayudar a más jóvenes, para que se acerquen a sus padres y a padres de familia que como yo, que quieran acercarse a sus hijos buscando apoyo para *resolver problemas en la convivencia con nuestros estudiantes.*

Encontré mi varita mágica

“Al llegar a este lugar venía con la esperanza de encontrarme con una “varita mágica” que me ayudaría a resolver los problemas que se estaban presentando con una hija joven. Debo decir que es la menor de cuatro hermanos y que sin darme cuenta creí que era la que me había marcado una barrera que se me hacía muy difícil de superar, porque creí que se me había acabado la energía, la fortaleza y, sobre todo, la exigencia que tuve con los tres hermanos, sólo sabía que educar era gritar, jalonear y exigir, sin dar paso a ninguna razón ni a queja alguna, mi meta sólo era exigir.

“Hago un pequeño resumen de cómo, a mi entender, *eduqué* a los hijos más grandes.

“La mayor, con su temperamento de calma y la paciencia que no sé de donde la sacó, lograba desquiciarme al grado que siempre estaba gritando y manoteando, y ella tan sólo escuchaba, y cuando por fin me callaba se daba la vuelta y se iba; exigía yo buenas calificaciones, exigía ayuda en casa, exigía buen comportamiento, hasta que en su poder de tomar decisiones equivocadamente, según yo, me dijo, no más escuela y me pongo a trabajar y, por lo tanto, huyó de gritos y manoteos, dejando una carrera trunca en el Politécnico.

“Mi exigencia continuó con el segundo hijo, que al terminar la secundaria y haber obtenido un lugar en el nivel medio superior se dedicó a la vagancia, algo que detecté casi de inmediato, y ante mi constante exigencia lo di de baja en la escuela y le exigí que si quería seguir en la casa, tenía que dedicarse a trabajar, no me importó ni su edad, ni su opinión, y yo me sentía lo suficiente satisfecha; según yo, esta experiencia lo habría enseñado a cumplir con sus deberes. Al cabo de un tiempo, él decidió pagarse una escuela particular que mucho esfuerzo le costó, pero también dejó una carrera trunca, que aunque hoy es un hombre de bien y trabajador, no sale del *hoyo* porque no tiene una profesión terminada.

“Con la tercera hija, la exigencia seguía a flote, pero las fuerzas y la lucha por seguir se me estaban acabando. Una niña que, por la forma en que se expresa, trata de sobresalir siempre queriendo llamar la atención, necesitaba de un cariño que siempre tuvo, pero no fue suficiente. Y aunque me duela decir esto, el no haberme dado cuenta de tantos errores en la educación de mis hijos, hoy la veo con tristeza teniendo una familia que no había programado, con apenas una educación básica, (primaria, secunda-

ria), creyendo que si seguía exigiendo como con los otros dos, no lograría más que con ellos, y entonces mano blanda y más apapacho mal encaminado, dio como resultado una familia inestable de dos jóvenes consentidos, inmaduros e irresponsables.

“Pero me llegó la hora, todo tenía que cambiar: al ser ignorada, observada y calificada por mi hija menor no me quedaba de otra, más que preguntarme: ¿y ahora qué hago?”

“Nada me había funcionado, éramos dos extrañas viviendo en la misma casa, todo el tiempo con caras largas, no había ningún momento de convivio, mucho menos de contacto físico, pero me decía yo misma: tengo que aguantar porque es una niña buena, estudiante, responsable, no es amiguera, ni va a fiestas que me tenga que preocupar por la tardanza en llegar, tengo que aguantar, pero no me habla, y un miedo se apoderaba de mí al ver que se encerraba tanto, llegué a pensar que su aislamiento la llevaría a hacer cosas irreparables y eso me preocupaba terriblemente. Yo, la fuerte, la exigente, hoy tenía miedo, y sin embargo decía, esta niña está mal de su cabecita.

“Un buen día, al llegar de la escuela me sorprendió al decirme que, en su escuela habría un taller, al cual le gustaría que asistiera para que me *terapearan*. Fue en cierta forma la esperanza de encontrar la “varita mágica” que estaba buscando; a lo cual le contesté que asistiría con gusto, pero no sin antes pensar: vaya, ahora resulta que la que está mal de su cabeza soy yo.

“Cuando empecé a asistir al taller “Atendiendo las necesidades de los estudiantes del CCH Sur” mi sorpresa fue aumentando, ya que esto me ayudo a ir encontrándome y entonces saber que esa “varita mágica” la llevé siempre conmigo, pero no lo sabía y menos sabía cómo funcionaba, buscando en mi corazón encontré que por cuestiones vividas no me había permitido tocar mis sentimientos más vulnerables y sólo pensaba que si en mi vida anteponía la palabra exigencia, lograría sacar una familia adelante, pero no fue así.

“Empecé a entender muchas razones que en otra época no entendía, que al no saber escuchar había levantado un muro que yo creía infranqueable entre mi hija y yo, pero que el de hoy le doy gracias por la invitación que me hizo, ya que ésta me abrió la puerta al corazón y encontré por fin la manera de quitar de mi vida la palabra exigir.

“Hoy con orgullo puedo decir que aprendí a dejar de gritar, dejar de jalonear, y por si fuera poco, dejar de exigir. Aprendí a escuchar, a entender, a sentir los sentimientos de los que me rodean y, sobre todo, a respetar las

decisiones y privacidad de mi hija. Esto me ha llevado a tener más acercamiento con ella; hoy por hoy podemos conversar de lo que sea, que sus intereses emocionales y académicos puede exponer sin el pensamiento de que tal vez sea maltratada o escuchada, pero sobre todo poder decirle que la amo y abrazarla o besarla igual que a sus hermanos y que nunca había podido expresar. Esto me ha llevado a encontrarme a mí misma y, por lo tanto, dar pie a una vida mejor, sin resentimientos ni dolores emocionales del pasado; me ha permitido ver sin tanto esfuerzo el resultado favorable que se ha creado en mi alrededor, hay más unión y entendimiento con los hermanos mayores, pero el resultado académico y los propósitos para el futuro de mi hija estudiante son insuperables. Hoy me siento aliviada en cierto modo porque sé que su carácter y fortaleza la llevarán a lograr todo lo que se fije como meta, porque aprendí que sí hay una “varita mágica” y que está en nuestro corazón, pero que día a día me tengo que dar la oportunidad de saber usarla adecuadamente y que no debo guardarla más, porque hoy también me ha de ayudar para corregir mis errores, y en lo que se pueda tratar de curar todas las laceraciones que en el andar de la vida deje a mis otros hijos. Hoy también entiendo que la educación no es sólo mi responsabilidad, sino también de mi pareja, al cual nunca le había permitido su intervención, entiendo que somos dos y que los hijos son de dos, hoy me siento aliviada por esta decisión y asistir a este taller y sin dejar de empujar seguiré perseverando, pero sin exigencia, sí con mucho amor, con entendimiento y comprensión y al final de una vida pueda yo decir *encontré mi varita mágica*.

“Amor y tolerancia, amor y comprensión, amor y paciencia, amor y sabiduría, amor y respeto.

“Todo esto se lo debo a mis demás hijos, pero en mi búsqueda sé que también lo voy a aplicar y lo voy a sanar”.

Una madre que ha asistido durante tres años al programa

“Buenas tardes, he tratado de escribir algunas palabras acerca del trabajo realizado en este espacio, el taller de padres y madres, lo cual debo expresar. No ha sido fácil, pues hablar desde lo profundo de nuestro ser es difícil y muchas veces doloroso. Compartir la experiencia como personas y como padres no suele ser fácil y el hecho de trabajar con ello lo es todavía menos. Sin embargo, al final pienso que hemos salido enriquecidos, ya

que creo estamos abiertos a establecer relaciones más sanas, más sinceras, más constructivas.

“Quiero agradecer este espacio donde se nos ha brindado la oportunidad de compartir, reflexionar, reconocer, trabajar nuestros pensamientos; pero muy en especial nuestras preocupaciones, dudas, sentimientos, temores y prejuicios. Ya que el amor hacia ustedes, los hijos e hijas siempre ha estado en nosotros. Sin embargo, los padres y madres venimos cargando ejemplos y enseñanzas muchas veces no del todo sanas y nos equivocamos muchas veces en las formas y caminos de demostrarles ese amor.

“Enumerar lo que se realizó en este taller podría ser extenso; creo que expresar o desmenuzar las posibilidades que se abrieron puede ser más constructivo. Estar en el taller representó la oportunidad de permitirnos ver las cosas que a simple vista no se ven, la posibilidad de permitirnos quitarle la etiqueta de *normal* a lo que es *común* y poder colocar en tela de juicio esos mandatos sociales que venimos validando y tomando como incuestionables, la posibilidad de apreciar en su justa medida que los extremos denotan rigidez, y que la gama de medios siempre será más flexible para ustedes y para nosotros como humanos; la posibilidad de ver que para lo que nosotros pedimos, nosotros debemos haber dado primero un ejemplo; la posibilidad de ver que para pedirles que se hagan cargo de sus problemas, primero debemos hacernos cargo de los nuestros; la posibilidad de reflexionar que para que ustedes auto-observen su forma de estar en la vida, primero debemos auto-observar la nuestra, la oportunidad de pensar que el demostrarles todo nuestro amor nos da la posibilidad de mostrarnos como humanos y no nos hace más débiles ante ustedes, ni menos valiosos y la oportunidad de comunicarnos con ustedes desde el corazón nos brinda a ustedes y a nosotros la oportunidad de ser, de estar y de hacer.

“En este espacio no aprendimos de memoria reglas ni recetas para ser mejores padres y madres: en este espacio reflexionamos que cada padre, cada madre, cada hijo y cada hija y cada una de las relaciones entre ellos son diferentes. En este espacio nos hemos brindado la oportunidad de conocer lo que es un hecho, que nuestros hijos e hijas son seres independientes de nosotros, que tienen su propio camino, sus propios pensamientos, sus propios sentimientos, sus propias metas, sus propias ilusiones, sus propias formas de estar aquí, sus propios aprendizajes y también, por qué no, sus propios errores; esos errores que los padres y madres no quisiéramos que nuestros hijos e hijas cometieran en el afán de evitarles sufrimientos y

que, sin embargo, ahora los podemos ver como parte de los aprendizajes en nuestras vidas. Y es que una de las cosas que hemos reflexionado en este taller es que nuestro papel como padres y madres no es aquel de decidir el camino y las formas de ser, hacer y estar de nuestros hijos e hijas, sino aquel de acompañarlos con todo nuestro amor. Ese acompañamiento, que no nos exige ser jueces, que no nos exige ser carceleros, que no nos exige ser profetas, que no nos exige ser sabios, que no nos exige ser un hombre ni una mujer perfectos, ese acompañamiento que sólo nos pide ser un padre y una madre amorosos.

“En este punto se podrían preguntar ustedes, hijas e hijos, ¿qué es lo que habrán reflexionado nuestros padres y madres, sobre lo que significa ser amorosos? Queremos compartirles que en este espacio mágico hemos podido viajar al pasado y hacer esa pregunta también a nuestros propios padres y madres y nos hemos encontrado con que ellos y ellas tenían sus propias ideas y formas de ser hombres y de ser mujeres, de ser padres y de ser madres, de ser hijos y de ser hijas, sus propias ideas y formas sobre el amor; ideas y formas que, como suele suceder entre las generaciones, no concuerdan, y con las cuales nosotros los hijos e hijas que éramos entonces no estábamos de acuerdo, y que así como provocaron situaciones felices, también es preciso reconocer que produjeron situaciones difíciles y dolorosas y, sin embargo, ellos nos amaban. ¿Cómo expresar nuestro amor? La respuesta a esta pregunta parece ser difícil de dar, ya que muy probablemente podríamos no estar de acuerdo. Esta es una razón por la cual es de suma importancia y muy posiblemente urgente que padres, madres, hijos e hijas nos comuniquemos, que dejemos de lado nuestros falsos orgullos, nuestros miedos y nuestros prejuicios, que hagamos de lado lo que no sirve, lo que entorpece, que dejemos de cargar piedras innecesarias, que nos reconozcamos diferentes y reconozcamos esas diferentes formas de ser, de sentir y de amar, que esas diferencias produzcan nuevas y constructivas maneras de relacionarnos. Que expresemos cómo nos gusta que nos amen y cómo no nos gusta que nos amen es de vital importancia para nosotros, que hemos crecido en una sociedad cada vez más individualista y competitiva, en la cual parece ser que el verdadero valor de la familia se ha confundido con aquel de ser una máquina productora y consumidora de bienes y a la cual se le ha devaluado como pieza fundamental en la formación de individuos y sociedades.

“Desde el corazón damos gracias por este espacio donde hemos compartido lo individual, para hacerlo grupal y social, para hablar de lo que se

calla, para ser visible lo invisible, para hacer cuestionable lo incuestionable, para ser consciente lo inconsciente, para sacar a la luz lo oculto y así poder ponerlo sobre la mesa y desmenuzarlo y trabajarlo. Gracias por este espacio donde humildemente reflexionamos acerca de los aprendizajes que nos han dado nuestros hijos e hijas, donde hemos vislumbrado nuestro mejor papel como padre, el de acompañamiento, donde nuestros sentidos se han vuelto más receptivos para conocerlos mejor, donde hemos desmoronado lo impuesto y hemos logrado ver más allá, para actuar de una manera más consciente en esta ardua tarea de ser padres y madres, donde hemos aprendido a actuar desde la conciencia y no desde la culpa, en uno de los aprendizajes más profundos, revolucionarios e importantes de nuestras vidas. Por último, dos humildes peticiones para ustedes, hijos e hijas. La primera de ellas, permítanos hacer un equipo con ustedes, en confianza les expresamos que el verlos bien, que el verlos crecer, madurar y evolucionar, defendiendo su lugar en la vida, el verlos no conformarse con ideas cortas y sentimientos poco profundos, es una verdadera caricia para nuestra alma. Y finalmente, la petición más humilde y más sincera y desde lo más profundo de nuestro corazón, por favor, perdonen nuestros errores para con ustedes, en especial a aquellos que les han lastimado profundamente”.

3. Resultados cualitativos de CREMAT

Como resultados cualitativos decidimos incluir algunas de las descripciones de los casos que trabajamos a lo largo de los años en los diferentes grupos y las experiencias descritas por algunos de los participantes.

3.1 Casos de estudiantes

Algunos estudiantes describieron su propia experiencia en el taller, he aquí algunos ejemplos de evaluaciones por parte de monitores y asesorados. A continuación se presentan más evaluaciones de monitores y asesorados, respectivamente:

Monitores

Evaluación 1:

Yo llegué aquí desde el semestre pasado, recuerdo que le dije a la profesora que si sacaba nueve o más en el primer examen sería asesor. Así fue.

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

Antes de llegar al CCH, yo pensaba que las matemáticas eran difíciles y aburridas, pero mi profesora me hizo cambiar esa manera de pensar hacia la materia, y es cuando decidí hacer bien los ejercicios de matemáticas, porque los necesitaría para los demás semestres en la escuela y además para la carrera de mecatrónica que voy a estudiar. Mi calificación de antes sería -5.

Conforme pasó el tiempo descubrí que las matemáticas no son difíciles y ahora me considero bueno en ellas, y en lo bueno, me pongo un +5, o sea, invertí lo malo que era en matemáticas a ser bueno.

Para mí, asistir a asesorías fue y es, desde mi punto de vista de asesor, ayudar a cambiar las creencias negativas de los compañeros hacia la materia, y esto se podría hacer ayudándolos en las dudas que tienen y compartir experiencias vividas, como yo cambié mi creencia.

Algo importante es mi retardo cada semana de al menos 30 minutos, quiero pedir una disculpa al equipo de los maestros, mediante este escrito, a pesar de que me levantaba temprano, no conseguía llegar puntual, y espero que en el tercer semestre me toque algún profesor del equipo.

Gracias equipo de matemáticas.

Evaluación 2:

Mi estancia en las asesorías de los sábados fue muy agradable, ya que conforme transcurría el tiempo mi desempeño en la materia iba mejorando, ya que al principio me costaba mucho trabajo, pero ahora puedo resolver los ejercicios más rápido.

Además me gustaron, porque era bueno aprender más cosas de las que sabías, comentando los ejercicios con los compañeros. Realmente las asesorías me fueron de gran ayuda porque estoy segura que a diferencia del semestre pasado podré incrementar mi calificación en la materia.

Actualmente, las matemáticas ya no me cuestan trabajo y me agradan. Además de que ya logro entenderlas por mi cuenta, aunque aún tengo pequeñas dudas.

Al inicio me costaban trabajo y se me complicaban y mis creencias eran de - 4. Ahora soy buena en matemáticas y mis creencias con de +5.

Evaluación 3:

Siempre he creído que las matemáticas son fáciles, aunque en ocasiones tengo pensamientos que hacen que se vean complicadas, por lo que en este rubro me califico con cuatros.

Viniendo a asesorías tengo la oportunidad de explicar las matemáticas y al mismo tiempo de repasar para mí mismo algunas cosas que en ocasiones se me dificultan.

Al inicio del semestre pensé que sería muy difícil, porque noté que más alumnos entrarían a ser asesorados, así que pensé que tendría más, pero no fue así y al inicio del semestre y el resto de él, fue fácil pero al mismo tiempo decepcionante, porque mis asesorados faltaron demasiado, provocó que me sintiera como si yo no supiera hacer las cosas y que creyera que si reprobaban iba a ser por mi culpa.

Gracias a estas asesorías logré tener una mayor confianza en mis conocimientos y en mis explicaciones para transmitir mis conocimientos y que puedo aprender mientras explico un tema, por lo que en este rubro mis creencias ahora las califico cómo +5.

Evaluación 4:

La estancia que tuve en las asesorías de matemáticas fue buena, pues no solo abarcan el ámbito académico, también el emocional y el psicológico.

Me ayudó a ver las matemáticas como una prueba más y no como un conflicto, como asesora, queda la satisfacción de ayudar a cambiar ciertos criterios de los compañeros. Yo el semestre pasado fui asesorada y, como tal, ahora entiendo o trato de entender a los asesorados, con los que tuve el gusto de tratar esta vez.

Al inicio pensé que iba a ser difícil estar a cargo y comencé a pensar que no iba a poder y que iba a fallar, pero recordé las asesorías pasadas y borré los pensamientos negativos y enfoqué los positivos, las maestras me ayudaron a ello y lo agradezco.

Finalmente, mi pensar ahora es positivo, nunca hay cosas que no podamos hacer, con un poco de esfuerzo y entereza y ayuda lo logramos.

Mis pensamientos de inicio, en cuanto a que creía que no iba a poder, eran de -4, y mis pensamientos al final en cuanto a que todo salió muy bien, estoy satisfecha y nada es imposible son ahora de +5.

Asesorados

Evaluación 1:

Llevo dos semestres asistiendo a asesorías los sábados.

Durante mi asistencia a asesorías tuve un cambio muy grande en mi manera de pensar hacia la materia de Matemáticas. Mi cambio fue bueno

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

gracias a que he tenido dos muy buenas asesoras y más que asesoras son mis amigas, es por eso que me da mucha confianza decirles mis dudas.

También un factor que me ayudó a cambiar mi modo de pensar fue mi perseverancia, ya que aunque no me gustaba la materia, asistía 95% de todas las asesorías y dedicaba más tiempo a mis tareas; eso fue un sacrificio muy grande para mí, ya que decidí dedicar más tiempo en lo que en verdad era importante para mi desempeño, no sólo académico sino personal, ya que la perseverancia en matemáticas, fue uno de mis propósitos de inicio de año.

Entré a asesorías pensando que las matemáticas no me iban a servir de mucho, fuera del sistema académico y que no iba a cambiar mi desempeño, porque se me dificultaban demasiado, tanto fue mi desagrado que no me gustaban, que en la secundaria no hacía las tareas y cuando iba a presentar mi examen de COMIPEMS, decidí estudiar más otras materias para asegurar aciertos y pensaba que aunque todas las de matemáticas las tuviera mal, podría pasar el examen con los aciertos de las demás materias.

Me consideraba muy torpe en la materia y evitaba cualquier cosa relacionada a números. Mi evaluación era en ese momento de 5.

Ahora que finalicé mi primer año de bachillerato, puedo decir que soy capaz de realizar problemas matemáticos, y la materia de Matemáticas ya no me molesta en nada, de hecho me gusta, tal vez no cumplí mi propósito 100% porque aún me confundo, por eso es muy satisfactorio ver mis exámenes con una buena calificación.

Evaluación 2:

Entre a las asesorías el día 16/feb/2012 sin ánimos, con mucha flojera y enojo, era una de las personas que pensaba que las asesorías no servían de nada, ya que el semestre pasado entré y reprobé la materia, estaba muy enojada, pero mi papá me dijo que no tenía que escapar del problema, sino enfrentarlo. Ahora me da mucho gusto haber venido, ya que no me siento tonta, pero me sigue dando coraje no poder resolver con agilidad, pero poco a poco voy mejorando. Estoy satisfecha por lograr una meta.

Evaluación 3:

Cuando llegué a mi primer semestre no me gustaban las matemáticas y sentí que eran muy difíciles y, por lo tanto en las clases me aburría y no hacía nada, por lo que mi calificación sería de -5.

Cuando empecé a venir a asesorías me daba mucha flojera pararme temprano los sábados, y casi no hacía nada en asesorías y, por lo tanto en matemáticas y los exámenes los reprobaba, salía muy mal y no entendía y aquí me vuelvo a poner -5. Cuando terminé el primer semestre salí muy mal, a pesar de venir a asesorías, pero ya en el segundo semestre comencé a decidir que vendría a asesorías, pondría atención y trabajaría y fue entonces cuando le empecé a entender más y empecé a preguntar mis dudas.

Ahora entiendo más las matemáticas y las clases ya no me aburren, sólo si tengo dudas pregunto en asesorías y si no tengo dudas, sólo repaso y gracias a eso he sacado muy buenas calificaciones.

Además, mis asesores me ayudaron en mucho y me explicaron, así que gracias a eso he podido salir mejor, por lo que ahora mis creencias son de +5, ya que me gustan más porque las entiendo más.

Las asesorías me gustaron mucho porque las entendí. Doy las gracias a mis asesores y mis maestros porque se preocupan por nosotros.

Evaluación 4:

Al principio me sentía demasiado perdida, no entendía nada, no me gustaban las matemáticas, las tomaba como otro idioma y las veía como algo imposible. En el momento actual noto que puedo resolver problemas con más facilidad, ahora me gustan un poco, me siento más segura e incluso puedo decir que son interesantes, aunque no dejan de ser complejas, mis creencias antes estaban en -3 y ahora considero que están en +2.

4. Conclusiones

Vive como si fueras a morir mañana, aprende como si fueras a vivir por siempre.

Mahatma Gandhi

4.1 Los resultados

Llegamos a esta parte después de haber hecho dos recorridos por cuatro años hacia el exterior ofreciendo un servicio a padres y estudiantes con dos programas de intervención y dos al interior del equipo.

El primero fue a través de los talleres con estudiantes y padres de familia, el segundo a través de las asesorías sabatinas. Ambos programas se muestran en el capítulo XII de la cuarta sección; en este capítulo se ofrecen algu-

nos testimonios que plasman el impacto en los padres y en los estudiantes.

El tercer recorrido se efectuó desde el nivel meta de la revisión teórica metodológica de la investigación, donde el significado de los resultados es importante. En el capítulo XIV de la quinta sección, se muestran los resultados cualitativos y cuantitativos que integran el trabajo de investigación.

Podemos formular dos tipos de conclusiones.

1. En primer lugar aparecen los resultados cualitativos plasmados en las vivencias de estudiantes y padres de familia. Tuvimos varios casos en los cuales algunos estudiantes se encontraban en alto riesgo de consumir alcohol o drogas. También se presentaron riesgos de manifestar problemas de anorexia por haber sido abusadas sexualmente o por sufrir violencia en casa; en algunos casos incluso dentro del CCH. Sin embargo, en 95 % de los casos logramos cambios cualitativos que pueden ser considerados entre suficientes y extraordinarios; 5 % de la población de estudiantes atendidos, estuvo conformado por cinco casos fallidos. Cuatro de ellos fueron recomendados al Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia ILEF para realizar terapia familiar.

Los padres de familia –cuyas descripciones se encuentran en el capítulo VI– registraron una respuesta más favorable en el segundo año. Esta respuesta fue resultado de los descubrimientos que los padres fueron haciendo a lo largo de los talleres. En la tercera sesión del segundo semestre fue preciso modificar el horario: en lugar de efectuarse de 8 a 12 horas, el taller se realizó de 12 a 16 horas. Incluso en este caso, la asistencia de los padres fue la misma, lo cual es indicativo del grado de involucramiento y motivación. Este cambio fue realizado debido a la enfermedad de la terapeuta que apoyaba el grupo 1 de estudiantes, lo que originó que la que suscribe el informe cubriera los tres grupos, los dos de estudiantes y el de padres. Sólo dos madres no lograron facilitar la tarea de desprendimiento del hijo; en ambos casos debido a que tenían muchos problemas de pareja, ante los cuales la cercanía del hijo y el apoyo a los problemas impedían a las madres visualizar sus propios conflictos internos y personales. De los 27 padres que asistieron regularmente a los talleres, sólo 11 % no logró dar un salto cualitativo que significara un cambio. Desde la experiencia en los talleres, podríamos decir que los cambios en los

padres se manifestaron en la gama de buenos a extraordinarios.

2. Consideramos que el trabajo realizado fue provechoso y dejó frutos. Al revisar los objetivos de investigación planteados a lo largo de estos tres años, se concluye que logramos validar la correlación entre el rendimiento académico y los cambios personales realizados por los muchachos. Se pudo comprobar de manera contundente la relación entre la percepción de los jóvenes de su estima, sus creencias, sentimientos y acciones, su desempeño académico y su estar en el Colegio. Después de haber realizado el trabajo estadístico, al contrastar la hipótesis inicial –la cual era muy ambiciosa ya que tenía direccionalidad– con los resultados obtenidos, pudimos comprobar que la hipótesis no tenía validez. Sin embargo, construimos una hipótesis alternativa que sí es validada por los resultados obtenidos: “La realización de talleres –con estudiantes y padres de familia– y de asesorías tiene una incidencia directa en la modificación de creencias, sentimientos y conductas en relación con las matemáticas y con las capacidades para enfrentar la materia. Se puede disminuir la insatisfacción personal e incrementar el rendimiento académico”. Esta hipótesis fue validada en el ciclo escolar 2012-2013. En relación con el trabajo realizado en CREMAT las conclusiones de las investigaciones arrojan:

Que al modificar las creencias negativas en relación con la materia y en relación con la percepción del propio desempeño en la misma, se logra el cambio en la autoestima académica.

Existe una correlación significativa entre el cambio de creencias y el rendimiento escolar. En el caso de las mujeres, la media de calificaciones del grupo experimental se ubica por arriba de la media de su grupo control. Sin embargo, el que la autoestima académica de las mujeres del grupo experimental esté por debajo de la autoestima de las mujeres del grupo control, hace suponer que muchas de nuestras alumnas del grupo experimental pueden adjudicar su éxito a su arduo trabajo dentro de las matemáticas, por lo que ese difícil trabajo hace que resulte ser una materia fácil, pero falta que descubran que el intrincado trabajo no demerita la existencia de sus capacidades intelectuales que son las que se reflejan en el AF5 académico. Durante el próximo ciclo escolar el trabajo de entrevista periódica con las mujeres y el apoyo de los monitores será muy importante para que se

den cuenta de sus capacidades y potencialidades. En los hombres el programa no logró el cambio de creencias, aunque sí una mejora en el rendimiento académico en relación con el grupo control. Es importante investigar las variables que dificultan a los hombres correlacionar significativamente sus creencias con su rendimiento académico. En el siguiente ciclo escolar podremos neutralizar estas variables en lo posible para que ellos puedan llevarse mayores ganancias del programa. Para investigar estas variables será necesario, por parte del equipo, realizar la observación y entrevistas periódicas con ellos.

Se encontró que cuando los padres tienen como máximo nivel de estudios de bachillerato –que es el nivel en el cual se encuentran sus hijos– ello se correlaciona más con el rendimiento, quizá porque ellos valoran este esfuerzo mucho más que los padres que tienen licenciatura. En este último quizá se valoren más los estudios profesionales y no el bachillerato. Sin embargo, estas hipótesis tendrían que ser puestas a prueba en futuras investigaciones.

La correlación significativa entre la autoestima familiar, la social y la física, pone de manifiesto que el trabajo que destaca el acompañamiento, la comprensión, la aceptación y la ayuda tiene beneficios en otras áreas de desarrollo de los alumnos. No solamente se alcanzan beneficios relacionados con mejoras académicas, sino con otra serie de variables que también se encuentran inmersas en el proceso.

Podemos concluir que se logró no sólo equiparar el rendimiento académico del grupo experimental con respecto al control, sino superarlo en .21, .45 y .18 de décimas en la calificación de Matemáticas 1, en Matemáticas 2 y en el promedio global además de los beneficios antes reportados.

Las medias de asistencia a asesoría están por debajo de la mitad del número ofrecido. Por ello, será necesario que el equipo realice una campaña de motivación con los alumnos y con los padres, para lo cual será necesario impartir pláticas a padres de los alumnos asistentes al programa al menos cada mes y medio, informando del avance en relación con las asistencias y el desempeño.

Será indispensable continuar las juntas de evaluación con los monitores, en las cuales se evalúe su trabajo y compromiso con el programa, enfatizando la necesidad de fortalecerlo con su apoyo en las tareas actitudinales.

Por lo anterior, considerando haber estado directamente en contacto con asesorados y monitores, podemos concluir al término de este ciclo

escolar 2012-2013, que si bien es cierto que el trabajo fue arduo y cansado, dejó en cada uno de los que participamos muchas satisfacciones y desafíos para lograr mejorarlo en futuros ciclos escolares, en particular el 2013-2014.

Los resultados son satisfactorios. Sumados con los resultados cualitativos –que no se reflejan en la parte metodológica aunque se presentan algunos ejemplos en esta sección– el producto final hace que la experiencia haya sido del todo satisfactoria. Pudimos sembrar en los estudiantes muchas semillas para vivir con bienestar y en los padres las semillas de la auto-comprensión, el auto-perdón y la comprensión de sus hijos a través del acompañamiento y el apoyo que permitan que ellos vuelen para crecer como personas en todas las áreas de su vida; pudimos lograr que en estos últimos años los alumnos modificaran sus creencias en relación con la materia y con ellos mismos en su desempeño.

Si bien estos resultados son muy satisfactorios, aparecen múltiples interrogantes para futuras investigaciones. El abordaje cuantitativo aporta las facetas a mejorar y las preguntas a investigar como lo fuimos señalando en las secciones.

El trabajo no ha sido finalizado. Creemos que sólo se ha iniciado y esperamos que los lectores se motiven para incursionar en el trabajo de acompañamiento con los jóvenes, un trabajo que facilite el develar de su conciencia en la construcción de un estar en el mundo donde el aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir, se logren para construir en bienestar.

4.2 El equipo de trabajo

Al inicio (en el periodo escolar 2009-2010) contamos con seis profesionales de la salud incluyendo a quien suscribe el informe. El grupo se desintegró porque dos de ellas se insertaron en el mercado laboral, lo que –aunado a su propio desgaste– les imposibilitó continuar colaborando en el programa, el cual si bien era gratificante, no representaba un beneficio económico, sino únicamente de formación profesional. En el ciclo 2010-2011 permanecimos cuatro profesionales de la salud. Esto permitió que los dos grupos de estudiantes estuvieran a cargo de tres de ellos y que quien suscribe este informe continuara atendiendo a los padres de familia.

Este año, el equipo se redujo a dos profesionales de la salud (terapeutas familiares), a tres madres profesionistas de otras áreas, a dos iniciadas

estudiantes de psicología y a dos alumnas facilitadoras que habían tomado los talleres dos años antes: el primer año que iniciamos este trabajo. Esto me obligó, durante el primer semestre, a atender a uno de los grupos de estudiantes y al grupo de padres. Sin embargo, una enfermedad de mi colaboradora la obligó a abandonar el grupo de estudiantes. Así fue que me hice responsable de los dos grupos de estudiantes y del de padres.

Este año pude palpar que era muy alta la violencia a la cual estaban siendo expuestos los estudiantes, ya fuera por sus familias, o por sus amigos, o compañeros de clases, o por sus novios. Aron y Llanos mencionan que "...el trabajo con víctimas o con victimarios puede describirse como una profesión de alto riesgo, lo que implica estar expuesto en mayor grado a las consecuencias del desgaste y agotamiento profesional" (Averburj, 2007: 59).

El desgaste profesional o también conocido como *burnout*, "consiste en una reacción caracterizada por síntomas como cansancio –que va más allá de las exigencias del desempeño físico de las labores realizadas-, fatiga, lentitud, dolores de cabeza, de cuello, de espalda, problemas del aparato locomotor, del aparato digestivo, irritabilidad, alteraciones del sueño, y del apetito, problemas de la piel y mayor vulnerabilidad a todo tipo de enfermedades... incluyendo la sensación de vacío, sentimientos de impotencia, incompetencia entre otras" (Ibíd., 2007: 60). Si bien es cierto que estos síntomas son parecidos a los de la depresión, las autoras subrayan la importancia de diferenciar la depresión –cuyo origen se encuentra en problemáticas pertenecientes al ámbito personal del profesional de la salud– del desgaste y agotamiento profesional. Enfatizamos la responsabilidad del ámbito laboral, ya que éste tendría que diseñar estrategias de protección para el equipo de profesionales que trabaje estas temáticas.

Aron y Llanos hacen referencia a la contaminación temática relativa al impacto emocional –sobre la persona o sobre los equipos de trabajo –que tienen temas como la vulnerabilidad, la excusión, el daño o la violencia en todas sus formas. Es el caso de la atención a profundidad a estudiantes y padres de familia. "Este tipo de trabajo va produciendo un impacto silencioso en las personas y en los equipos, que equivale al contagio y la contaminación que ocurre insidiosamente al vivir en contacto con sustancias tóxicas. Lo mismo sucede al estar en contacto permanente con temas de daño" (Averburj, 2007: 62).

Uno de los efectos que acarrea el trabajar con casos de violencia es despertar en el profesional las experiencias de abuso que hubiera vivido en

el pasado, ya sean conscientes o no. Estas experiencias están relacionadas con haber vivido el rol de víctima o victimario con todas sus consecuencias a nivel afectivo: a este re-vivir en la propia historia, situaciones de violencia la denominan “traumatización vicaria” (Aron y Llanos).

“La traumatización de los equipos se refiere al efecto de reproducir en el grupo de trabajo las dinámicas del circuito de la violencia. Algunos miembros son percibidos por los demás como abusadores; la mayoría se percibe a sí misma como víctima; los equipos se disocian, se construyen coaliciones y triangulaciones. Circulan las emociones de miedo intenso, persecución, sensación de abuso, abuso de poder, designación de chivos emisarios, expulsión de algún miembro, conflicto de lealtades” (Aron y Llanos en Averburj, 2007: 63). Es claro que estos efectos son resentidos por las personas atendidas. Esta problemática hace que los equipos se vayan desintegrando, incluso –añaden las autoras– pueden llegar a extinguirse.

Seguramente el abandono del programa durante el primer año por parte de dos compañeras estuvo vinculado a ese primer nivel de desgaste profesional –traumatización vicaria–, aunado a la falta de incentivos laborales o económicos en las que estuvieron inmersas por parte de la UNAM.

El hecho de que en el segundo año dos profesionales de la salud más se retiraran (llevándose consigo a los invitados que habían traído), se puede entender la aparición de la “traumatización del equipo”, que yo llamaría de segundo nivel. Esta “traumatización del equipo” aparece como consecuencia de las temáticas abordadas, así como de la falta de estímulos por parte de la institución para promover la capacitación formal en los campos en que fue solicitada.

Esta misma situación de traumatización vicaria o *burnout* explica la enfermedad de la última compañera que no concluyó el programa de talleres en su totalidad. Este año empecé a vivir el agotamiento profesional, por haberme hecho cargo de la población total de 99 estudiantes y 27 padres de familia. Pude mantener esta situación gracias a los recursos de que dispongo de terapia individual. No se contó con el resto de los integrantes por conflictos económicos. Esto me llevó a decidir el cierre de los talleres a los estudiantes y padres de familia, quedando vigente la vertiente de la Clínica Matemática, CREMAT, para el próximo ciclo escolar, cuando con el apoyo de INFOCAB se publicarían los resultados de estos tres años de investigación.

Consideramos de vital importancia comentar los factores de protección que deben prodigarse a quienes trabajan estas temáticas y aquellos que

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

es deseable que la institución ofrezca. En el siguiente esquema se presenta una síntesis de las aportaciones de las autoras y de nuestros comentarios.

Autocuidado	Particularidades
Reconocer el riesgo de trabajar con temáticas de violencia.	Reconocimiento por parte de las instituciones del riesgo de su personal.
Solicitar condiciones de trabajo.	Generar estrategias y condiciones protectoras:
Estrategias de autocuidado:	Entre las estrategias están:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Registrar malestares de manera oportuna. Ser capaz de romper con los mandatos sociales de “aguantar, no sentir”, etcétera. 2. Utilizar estrategias para abordar conflictos evitando auto-responsabilizarse y culparse en exceso o culpar a otros, ya que esto permite la reparación. 3. Vaciamiento y descompresión: vaciar con un equipo de pares –que conozcan las situaciones y que contengan el daño originado– lo que contamina al ser del profesional de la salud. También los profesionales que escuchan contenidos de alto nivel tóxico, requerirán de instancias de vaciamiento. 4. Contar con áreas libres de contaminación. Propiciar actividades alejadas de las temáticas del trabajo, como espacios recreativos o lúdicos como la jardinería, la lectura o la artesanía. 5. Impedir que los espacios de diversión se contaminen con temas relacionados con violencia. 6. No contaminar redes personales como la familia, que son factor de protección en el área de soporte emocional (Sluzki, 1995). Al hacerlo se corre el riesgo de alejar a la potencial fuente de apoyo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es importante para los equipos de trabajo, “recibir formación en aquellas perspectivas teóricas y modelos que proporcionan destrezas instrumentales adecuadas para el tipo de trabajo y el tipo de consultantes. Recordemos que una fuente importante de desgaste profesional es la sensación de ineficiencia e incompetencia” (Arón y Llanos en Averbuj, 2007: 67). Los responsables del trabajo clínico viven mucho más intensamente esta incompetencia e ineficiencia. 2. Conversar frecuentemente con los trabajadores para detectar cómo se sienten en relación con el cansancio y la fatiga y averiguar los apoyos requeridos por parte de la institución. 3. De ser posible ofrecer espacios de iguales, promoviendo el apoyo de instituciones, para que provean facilitadores dispuestos a recibir los materiales tóxicos que recibe el equipo de trabajo.

Esquema 10.8

Bibliografía

- Aberastury, A. et al., *La adolescencia normal*, México, Paidós Educador, 1989.
- Aguiar, M., *Teatro espontáneo e psicodrama*, Brasil, Editora Ágora, 1988.
- Althaus, E., e I. Maldonado, *Grupo multifamiliar, una alternativa para el tratamiento de pacientes con diabetes*, México, ILEF, sf.
- Andolfi, M., *Il colloquio relazionale. Accademia di Psicoterapia della famiglia*, Roma, Italia, 2000.
- Andolfi, M. y C. Angelo, *Tiempo y mito en la psicoterapia familiar*, Buenos Aires, Paidós, 1989.
- Auserwald, E., *Un trabajo en red poco razonable en sistemas familiares*, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- Averburj G., Bozzalla L., G. Tarantino y G. Zaritzk (compiladores), *Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar*, Argentina, Aique, 2007.
- Barraca, J. y Yarto L. López, *ESFA. Escala de satisfacción familiar por adjetivos*, Madrid, Tea Ediciones, 2003.
- Baudrillard, J. y E. Morín, *La violencia del mundo*, Buenos Aires, Capital Intelectual, 2003.
- Bazán, J., *Educación media superior: aportes*, México, CCH-UNAM, 2001.
- Bello, M. C., *Introducción al psicodrama. Guía para leer a Moreno*, México, Colibrí, 2000.
- _____, *Jugando en serio. El psicodrama en la enseñanza, el trabajo y la comunidad*, México, Pax, 2006.
- Bertalanffy, Karl Ludwig von, *Teoría de los sistemas*, México, FCE, 1968.
- Blanco B. et al., *Relaciones de violencia entre adolescentes. Influencia de la familia, la escuela y la comunidad*, Argentina, Espacio, 2006.
- Boado, N., *Escala existencial de Längle, A.- Orgler, M- Kundi*, Buenos Aires, Dunken, 2002.
- Bogdan, T., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós, 1984.
- Boszormenyi-nagi, I. y G. Spak, *Lealtades invisibles*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
- Bowen, M., *De la familia al individuo. La diferencia del sí mismo en el sistema familiar*, Barcelona, Paidós, 1998.
- Bowlby, J., *La separación afectiva*, Barcelona, Paidós, 1985.
- _____, *La pérdida afectiva: tristeza y depresión*, Barcelona, Paidós, 1990.
- _____, *Una base segura*, Barcelona, Paidós, 1989.

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el:
aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

- _____, *El vínculo afectivo*, México, Paidós, 1990.
- Branden, N., *Los seis pilares de la autoestima*, México, Paidós, 1995.
- Bustos, Delmiro M., *El psicodrama aplicaciones de la técnica psicodramática*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1992.
- Butler, J., *Dar cuenta de sí mismo*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2009.
- Calvin, C., *Conquering Math Phobia: A painless primer*, Canadá, John Wiley & Sons, 1992.
- Cancrini, L., *Océano borderline. Viajes por una patología inexplorada*, Barcelona, Paidós, 2007.
- Carr, N., *¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?: superficiales*, México, Taurus, 2011.
- Cerda, D., y J. Assael, J., “En joven y alumno: ¿conflicto de identidad? Un estudio demográfico en los liceos de sectores populares”, *Revista Austral de Ciencias Sociales*, Chile, Universidad Austral de Chile, 2002.
- Castells, M., *El poder de la identidad (Vol. II)*, Madrid, Alianza, 1998.
- Chagoya, L., *El crecer de nuestros hijos: interacciones familiares que podrían promover una adolescencia menos difícil*, México, Asociación Mexicana de Psiquiatría, 1980.
- Cecchin, Gianfranco, Gerry Lane y Wendel A. Ray, *Irreverencia: una estrategia de supervivencia para la terapia*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Cofer, C., y M. Appley, *Psicología de la motivación*, México, Trillas, 1971.
- Coleman, V., *Cómo superar el estrés. Trucos prácticos para no dejarse vencer por el ritmo de vida actual*, Girona, Tikal, 1995.
- Cortina, A. y E. Martínez, *Ética*, Madrid, Editorial Akal, 1996.
- _____, *Ética aplicada y democracia radical*, España, Editorial Tecnos, 2008.
- Dabas, E. N., *Red de redes*. Buenos Aires, Paidós, 1993.
- _____, *Los contextos de aprendizaje*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1998.
- De Oliveira, L., *Educación por la inteligencia*, Buenos Aires, Humanitas, 1986.
- Domínguez, S., *Propuesta de intervención en el proceso de duelo de pacientes terminales desde el punto de vista de la psicoterapia Gestalt*, México, UNAM, Tesis de licenciatura, 2007.
- _____, *Dos miradas en terapia familiar: la familia con niños en edad escolar*, México, UNAM, Tesis de maestría, 2011.
- Desatnik, O., *Las relaciones escolares*, México, Castellanos Editores, 2009.
- Elkaïm, et al., *Las prácticas de la terapia de la red*, Barcelona, Gedisa, 1989.
- Espinosa, N., *La concepción de la conciencia en la logoterapia de V. Frankl*, Buenos Aires, San Pablo, 1994.

- Etcheverry, J., *La tragedia educativa*, Buenos Aires, FCE, 2005.
- Etxeberria, X., *Temas básicos de ética*, Sevilla, Desclée-Unijes, 2008.
- Fabry, J., *La búsqueda del significado*, México, Ediciones Lag, 1968.
- _____, *Señales del camino hacia el sentido*, México, Ediciones Lag, 2003.
- Fadiman, J. y R. Frager, *Teorías de la personalidad*, México, Harla, 1979.
- Falicov, C. (compiladora), *Transiciones de la familia. Continuidad y cambio en el ciclo de vida*, Buenos Aires, Amorrortu, 1991.
- Feeney, J., *Apego adulto*, Barcelona, Desclée de Brouwer, 2001.
- Feixa, C., *El reloj de arena: culturas juveniles en México*, México, SEP, 1998.
- Feixas, G. y M. Villegas, *Constructivismo y psicoterapia*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 2000.
- Fernández, E., “Una breve introducción al constructivismo” en *Revista de la Asociación Mexicana de Terapia Familiar*, 3(2).
- Finkielkraut, A. y P. Soriano, *Internet, el éxtasis inquietante*, Buenos Aires, Zorzal, 2006.
- Fléche C. y F. Olivier, *Creencias y terapia: cómo modificar nuestras creencias para recuperar la libertad*, México, Selector, 2010.
- Frank, V., *En el principio era el sentido*, México, Paidós, 1982.
- _____, *Fundamentos y aplicaciones de la logoterapia*, Buenos Aires, San Pablo, 1988.
- _____, *Logoterapia y análisis existencial*, Barcelona, Herder, 1994.
- _____, *El hombre en busca de sentido*, España, Herder, 2004.
- _____, *Psicoanálisis y existencialismo*, México, FCE, 2005
- Franklin, A., y C. Rodríguez González, *Trabajo recepcional*, Escuela Mexicana de Psicodrama, México, 2006.
- Freire, José, *Acerca del hombre en Viktor Frankl*, Barcelona, Herder, 2002.
- French, D. E., *Changing Schools and Communities: a Systemic Approach to Dropout Prevention. En Non-Classroom*, Boston, Material Research Report, 1990.
- Fried, D., *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Fronidizi, R., *¿Qué son los valores?*, México, FCE, 2010.
- Garavelli, M., *Odisea en la escena*, Argentina, Editorial Brujas, 2003.
- García, C., *La humanidad posible*, México, Ediciones Lag, 2004.
- García F. y G. Musito, *AF5 Autoconcepto forma 5*, España, TEA Ediciones, 2009.
- García, R., *Un programa multivariable para la prevención del suicidio* (trabajo presentado en el primer Simposio SIGOLFO 2000, realizado en Veracruz). México, s/e, 2000.
- García Falconi, R. y Guzmán Páramo, L., *Las actitudes hacia el suicidio en Tabasco*,

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el:
aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

- División Académica de Ciencias de la Salud, 48, 10-16, México, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 1966.
- Garrido, E., *Jacobo Levi Moreno: psicología del encuentro*, Madrid, Atenas, 1978.
- George, S., *Escuela, clase y lucha de clases*, Madrid, Alberto Corazón, 1978.
- Goldrick, M. E., *The family life circle*, New York, Gardner Press Inc., 1980.
- Gómez, M., *Matemática emocional: los afectos en el aprendizaje matemático*, Madrid, Narcea, 1998.
- González, Casanova Pablo, “Se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades” en *Gaceta Amarilla*, 1971.
- Haley, J., *Terapia no convencional*, Buenos Aires, Amorrortu, 1991.
- Halmos, P., *¿Qué es un matemático?*, México, Epsilon, 1991.
- Hernández, R., C. Fernández y P. Baptista, *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw-Hill Interamericana, 2007.
- Hirsch, A. (compiladora), *Educación y valores*, México, Ediciones Gernika, 2005.
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey, *Antidepresivos en la práctica diaria. Extensión académica. Área de la salud*, México, ITESM-Guadaluajara, 2003.
- Jackson, D., *Therapy, communication and change, communication, family and marriage*, Palo Alto, Science and Behavior Books, 1967.
- Jobs, S., “The next insanely great thing”, *Wired*, febrero de 1996, Recuperado en Mayo de 2011 de: http://archive.wired.com/wired/archive/people/steve_jobs/
- Lafarga, J., y J. Gómez del Campo (compiladores), *Desarrollo del potencial humano*, México, Trillas, 1996.
- Lamas, M., *El género, la construcción social de la diferencia sexual*, México, UNAM, 1996.
- Länge, A., *Vivir con sentido*, Argentina, Lumen, 2008.
- León, A., “El joven en busca de sentido resumen de la conferencia de Víctor Frankl” en *Revista Mexicana de Logoterapia*, 13, México, Editorial LAG, 2005.
- Leventón, E., *El adolescente en crisis*, México, Pax, 1987.
- Levy, J., *El psicodrama*, Buenos Aires, Lumen-Hormé, 1995.
- Linares, J. y C. Campo, *Tras la honorable fachada: los trastornos depresivos desde una perspectiva relacional*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Lomnitz, L., *¿Cómo sobreviven los marginados?*, México, Siglo XXI, 1990.
- López, B., I. Fernández y F. Abad, *TECA. Test de empatía cognitiva y afectiva*, Madrid, Tea Ediciones, 2008.
- López, D., *Psicoterapia focalizada en la transferencia para pacientes límite*, México, Editores de Textos Mexicanos, 2004.

- Lukas, E., *Logoterapia: la búsqueda del sentido*, Barcelona, Paidós, 2005.
- Lynn, H., “Una posición constructivista para la terapia familiar” en *Revista de la Asociación Mexicana de Terapia Familiar A.C.*, vol. 2, núm. 2, 1989.
- Lynn, S., *Soñar la realidad*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Maddi, S. R., *Teorías de la personalidad: un análisis comparativo*, Buenos Aires, El Ateneo, 1972.
- Maldonado, I., “El impacto de la adolescencia” en *Memorias sobre el primer encuentro sobre adolescencia*, México, Instituto Mexicano de Psicoterapia Psicoanalítica de la Adolescencia, 1980.
- Martínez, E., *Psicoterapia y sentido de la vida*, Bogotá, Ediciones Colectivo Aquí y Ahora, 2005.
- Maslow, A., *La personalidad creadora*, Barcelona, Kairós, 2011.
- _____, *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*, Barcelona, Kairós, 2009.
- _____, *La amplitud de la naturaleza humana*, México, Trillas, 2010.
- Matthews J. y A. Matthews, *¡Alto al Bullying!*, México, Alama, 2012.
- McGoldrick et al., *The family life circle*, New York, Gardner Press Inc., 1980.
- Medina, G. (compilador), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, Colegio de México, 2000.
- Mille, C., “Drogas. Dependencia e identidad” en *Suplemento del periódico El Nacional*, lunes 31 de mayo, México, 1993.
- Minuchin, S., *Familias y terapia familiar*, Barcelona, Gernika, 1977.
- Montiel, J., *Categorización de familias víctimas de abuso sexual*, México, tesis de licenciatura, 2007.
- Moreno, H. y C. Amador, *La huelga del fin del mundo*, México, Planeta, 1999.
- Moreno, J., *Psicodrama*, Buenos Aires, Lumen, 1993.
- _____, *El psicodrama*, Buenos Aires, Lumen, 1995.
- Morín, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México, Dower-UNESCO, 2002.
- Morín, E., *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona, 2008.
- _____, *El método 6. Ética*, Madrid, Cátedra, 2009.
- Muñoz, L. L., *Población estudiantil del CCH, ingreso, tránsito y egreso*, México, Dirección General del CCH-UNAM, 2012.
- Musito, G., y G. Fernando, *ESPA29. Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*, Madrid, Tea Ediciones, 2004.
- Musito, G., y F. García, *AF5 Auto concepto forma 5*, Madrid, Tea Ediciones, 2009.
- O Shea, M. D. y R. Pheles, “Multiple Family Therapy: Current Status and Critical

Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH que facilita el:
aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

- appraisal”, *Family Process*, volume 24, Issue 4, Pages 555-5582,, Houston, Texas, USA. 1985.
- Oliveira, L., *Educación por la inteligencia*, Buenos Aires, Humanitas, 1986.
- Olweus D., *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata, 2006.
- Onnis, L., *Terapia familiar de los trastornos psicossomáticos*, Barcelona, Paidós, 1990.
- Ornelas, C. (compilador), *Valores, calidad y educación*, México, Santillana, 2002.
- Palazzoli, M., *Paradoja y contraparadoja*, Barcelona, Paidós, 1988.
- Papp P., *El proceso de cambio*, Argentina, Paidós, 1988.
- Ramírez Hernández, F., *Violencia masculina en el hogar*, México, Pax, 2000.
- Reguillo, R., *Los jóvenes en México*, México, FCE, 2010.
- Rodríguez, C., *Una forma de dar cuenta de la reprobación a través de un enfoque sistémico con una propuesta que se implementó con alumnos que adeudan matemáticas II en el Programa de Apoyo a las materias con alto índice de Reprobación del Colegio de Ciencias y Humanidad*. México, UNAM, tesis de licenciatura, 1991.
- Rodríguez, C., y K. Mirta, *La develación de la conciencia y la construcción del bienestar en los adolescentes*, México, Castellanos, 2009.
- Rodríguez, C. y A. Sod, *La práctica de intervención en Red al servicio de la educación (trabajo recepcional)*, México, ILEF, 1996.
- Rojas, E., *El hombre light: una vida sin valores*, Madrid, Booket, 2007.
- Saramago, J., *Ensayo sobre la ceguera*, México, Alfaguara, 2001.
- Serrano Á. (compiladora), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, Barcelona, Ariel, 2006.
- Shostrom, E. L., *El manipulador*, Madrid, Unicornio, 1982.
- Simon, F. B., *Vocabulario de terapia familiar*, Buenos Aires, Gedisa, 1988.
- Skemp, R., *Psicología del aprendizaje de las matemáticas*, Madrid, Morata, 1999.
- Sluzki, C., “Familias, redes y otras formas extrañas” en *Revista Sistemas familiares*, núm. 19, Buenos Aires, 1985,
- Sluzki, C., *Redes el lenguaje de los vínculos*, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- Sluzki, C., *La red social: frontera de la práctica sistémica*, España, Gedisa, 1996.
- Small, G. y G. Vorgan, *Surviving the technological alteration of the modern mind*, New York, Collins Living, 2008.
- Snyders, G., *Escuela, clase y lucha de clases*, Madrid, Alberto Corazón, 1978.
- Stanton, M. y T. Todd, *Terapia familiar del abuso y adicciones*, Barcelona, Gedisa, 1990.
- Taylor y Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Argentina, Paidós, 1984.
- Tobias, S., *Overcoming math Anxiety*, New York, Norton and Company, 1994.

- Unikel, A., "Escuchar la voz de mi conciencia" en Revista Mexicana de Logoterapia, núm. 7, primavera, 2002.
- _____, *Logoterapia dentro y fuera del campo de concentración*, México, Ediciones Lag, 2007.
- Valleur, M. et al., *La droga sin tapujos*, España, Sal Térrea, 1988.
- Vilas, C. M., *De ambulancias, bomberos y policías: la política social del neoliberalismo (notas para una perspectiva macro), en las políticas sociales de México en los años noventa*, México, Instituto Mora-UNAM-Flacso-Plaza y Valdés, 1996.
- Villalobos, M., *La ansiedad en el mundo de hoy*, México, Minus III Milenio, 2008.
- Villamil, Rivas, Jorge A., "El CCH no está aislado de la realidad nacional" en Cuadernos del Colegio, núm. 31, México, CCH, 1980.
- Vinogradov S. e I. Yalom I., *Guía breve de psicoterapia de grupo*, España, Paidós, 2005.
- Von Glasersfeld, E., "El constructivismo radical. Dos perspectivas en sistema familiares" en *Revista de la Asociación de Terapia Familiar*, México, vol. 2, núm. 2, 1989.
- Watzlawick, P., Janet, B. B. y D. D. Jackson, *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona, Herder, 1987.
- Watzlawick P., *La realidad inventada: ¿cómo sabemos lo que creemos saber?*, España, Gedisa, 2000.
- Winnicott, Donald W., *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa, 1979.
- Yalom, I., y S. Vinogradof, *Guía breve de psicoterapia de grupo*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Comentarios en el blog <http://www.slideshare.net/natana11/medios-virtuales-1-8921923>.
- Cuadro I en <http://www.scielo.org.mx> Salud pública en México - La depresión
- Proverbios en: <http://www.proverbia.net>

*Un estilo de acompañamiento tutorial y de asesoría con alumnos del CCH
que facilita el: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*

Editado por el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM,
se terminó de imprimir el 30 de enero de 2015
en Desarrollo Gráfico Editorial, SA de CV,
Municipio Libre 175, col. Portales, México DF, CP. 03300

El tiraje consta de 150 ejemplares
Impreso en offset en papel bond de 90 g; portada: papel cuché de 250 g.
Se usaron en la composición los tipos Minion Pro 11 pts.

Impresión y distribución
Departamento de control de publicaciones e imprenta,
responsable: Lic. Zaira Salinas Sierra
Tels. 5616-0946 y 5622-0176

