



124
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
CAMPUS IZTACALA**

**EL TRABAJO CON PADRES DE NIÑOS
CON DISCAPACIDAD
DESDE LA PERSPECTIVA DEL GRUPO OPERATIVO**

T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
EVARISTA LOMAS GUZMAN

DIR. DE LA TESINA: MTRA. MA. ANTONIETA DORANTES GOMEZ
SINODALES: LIC. MARGARITA MARTINEZ RIVERA
LIC. MARIA DE JESUS RODRIGUEZ ZAFRA



MEXICO, D.F.

1998

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

26.4453



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A LA MEMORIA DE MI MADRE

A quien no tuve tiempo de amar y quien me enseñó
el valor de perseguir una meta.

A MIS HERMANAS

Que han vivido junto conmigo los sinsabores de
la vida.

Gracias por apoyarme en los momentos difíciles.

A MI ESPOSO

Con el cariño y el amor que siempre nos ha unido

A MIS HIJOS : HORACIO, MARCOS ALEXIS Y GUILLERMO

Porque son las personas más importantes de mi
vida, y a quienes temo no darles suficiente de mí.

A YOLANDA DELGADO

Que me ha hecho recobrar la confianza en
la amistad con su ejemplo ya que siempre
está dispuesta a dar un poco más de sí.

A FRANCIS SANTIBAÑEZ

Por su amistad y su intuición para motivarme a la
superación.

RESUMEN

Ya que en la familia se sientan y sustentan las bases de nuestra sociedad cumpliendo la doble función de producir a los individuos y reproducir sus roles, es importante analizar qué sucede en ella cuando uno de sus miembros se ve imposibilitado de cubrir las expectativas centradas en él y cual es el proceso de rechazo-aceptación por el que atraviesan las partes centrales de la familia: los padres, de quienes se espera amor incondicional y en quienes luchan sentimientos encontrados de amor-odio y a quienes es preciso enfrentar consigo mismo para que logren recuperar y/o encontrar los recursos necesarios para lograr la aceptación de ese hijo discapacitado, y qué mejor recurso que hacerlo en un ambiente propicio para reflexionar acerca del difícil papel de ser padre y madre y poder confrontar esas reflexiones entre iguales, es decir reflexionar en grupo ya que es el campo propicio para aprender a conocerse y reconocerse, estableciendo así una relación con el grupo en donde el individuo se modifica y modifica.

Retomando éste punto el presente trabajo tiene como objetivo analizar los supuestos teóricos que subyacen a la teoría de Grupos Operativos y extrapolar éstos a un Trabajo Grupal con Padres de Niños con Discapacidad.

I N D I C E

<u>INTRODUCCION</u>	5
<u>CAPITULO 1</u>	7
1.1 EL NIÑO EN SU CONTEXTO FAMILIAR	7
1.2 REACCIONES DE LOS PADRES ANTE EL HIJO DISCAPACITADO	12
1.3 DEMANDAS DE AYUDA POR PARTE DE LOS PADRES	18
<u>CAPITULO 2</u>	21
2.1 LAS ESCUELAS PARA PADRES	22
2.2 LA ORIENTACION A PADRES	28
2.3 LA FORMACION DE GRUPOS DE PADRES DESDE LA PERSPECTIVA DEL GRUPO OPERATIVO	30

<u>CAPITULO 3</u>	34
3.1 EL CONCEPTO DE GRUPO	34
3.2 LA TAREA EN GRUPO OPERATIVO	41
3.3 LA FUNCION DEL COORDINADOR-OBSERVADOR	43
3.4 EL PROCESO GRUPAL	47
<u>CAPITULO 4</u>	49
4.1 LA NECESIDAD DEL TRABAJO GRUPAL CON PADRES	49
4.2 LA FORMACION DE GRUPO DE PADRES	53
4.3 CARACTERISTICAS DE LA COORDINACION DEL GRUPO	55
4.4 UNA EXPERIENCIA EN GRUPO	60
<u>CONCLUSIONES Y DISCUSION</u>	82
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	86

INTRODUCCION

La educación de padres es un tema que ha cobrado en los últimos tiempos una gran importancia, ya que el conocimiento y divulgación de las concepciones sobre el desarrollo físico y psicológico del niño, los coloca como parte medular dentro de ese desarrollo, pues gran parte de la salud física y psicológica del niño depende precisamente de la salud o bien de la "normalidad" con la que la familia lo acoja. Como todo suceso importante en la vida de una familia, el nacimiento de un hijo está provisto de una gran carga emocional que se traduce en una serie de expectativas centradas en ese ser único que aún antes de nacer y materializarse es depositario de una serie de deseos que los padres esperan ver cristalizados a lo largo de su desarrollo.

Pero, ¿qué sucede en el núcleo familiar y con este hijo fantaseado cuando nace con la imposibilidad de cubrir esos deseos, esas expectativas? ¿qué hace la madre al enfrentar su deseo con el hijo real que le ha nacido "diferente", que no es el esperado?. Porque en la fantasía de la madre/familia no existe la posibilidad de un niño Down, o un niño con Parálisis Cerebral Infantil, para estos niños no se ha pensado un futuro, nacen usurpando un lugar planeado y pensado para otro, ese otro con el cual tienen que competir con la desventaja que les dá su incapacidad, ante este hijo no esperado los padres admiten no saber como cuidarle y se abandonan a la búsqueda de una cura para ese hijo diferente, ausente y se ponen en manos de quienes si saben que hacer con él, quizás con la esperanza de aprender no sólo a tratarlo y cuidarlo, sino también de poder encontrar en ese ser extraño a sus fantasías y deseos, algo en que poder identificarse e identificarlo como propio.

Ante esta problemática la presente tesina tiene como objetivo plantear una forma de abordar las demandas encubiertas de los padres a través de un trabajo grupal, basado en los principios de los Grupos Operativos, en el entendido que al proporcionarles un espacio para reflexionar sobre sus actitudes y sentimientos hacia su hijo discapacitado estarán en condiciones de iniciar un proceso de aceptación-identificación de ese hijo brindándole así un lugar dentro de la familia y por ende de la sociedad a la cual pertenece

Por ello es importante analizar el contexto en el cual el niño nace, los sentimientos que genera en los padres su discapacidad y las demandas de ayuda, así como la forma en que tradicionalmente se ha abordado dicha demanda, planteando los beneficios de trabajar con grupos de padres bajo la perspectiva de los Grupos Operativos y lo que ello implica.

Finalmente se expone un plan de trabajo como un intento de llevar ésto a la práctica con un grupo de padres de niños con discapacidad.

CAPITULO 1

La infancia es una etapa de la vida en la que se construyen y se sientan las bases del carácter, la personalidad y la inteligencia del adolescente y del futuro adulto, es el periodo de la formación del ser humano como tal, por ello es importante analizar el contexto familiar en el cual todo niño se inserta, así como la serie de expectativas fantaseadas o reales que se generan alrededor de él.

1.1 EL NIÑO EN SU CONTEXTO FAMILIAR

El nacimiento de un hijo tiene una gran significación, especialmente por la madre ya que éste representa, en circunstancias normales una parte idealizada de sí misma, que tendrá la función imaginaria de completar todo lo que quedó vacío en su pasado infantil, es decir, el recién nacido tiene la función (ilusoria) de reestablecer aquello en la historia de los padres que fue juzgado insuficiente, lo que ambos padres sienten que no alcanzaron, depositando en el niño una serie de cualidades que en rigor no existen, que los niños no poseen por sí mismos, sino que son el reflejo de imagos parentales que el niño tratará de asumir y cumplir en el transcurso de su vida, y poder así ser valorado y querido. La familia como grupo tiene ideales y la función de un nuevo miembro será la de representar la posibilidad del cumplimiento de estos ideales. (Coriat y Caniza, 1988, Manonni, 1984)

La familia cumple entonces una doble función social, producir a los individuos que la conforman y reproducir en ellos los roles necesarios para su subsistencia. En este sentido, la madre es muy importante en la formación de la identidad del sujeto ya que le posibilita el conocimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea, cumpliendo la función de incorporación definitiva del sujeto a la familia-sociedad-cultura

A todo recién nacido se le otorga un lugar como persona, y más que ser otorgado, el niño se lo gana en la medida que tiene posibilidad de reunir las características necesarias para representar los ideales de la madre-familia, ya que estas expectativas conforman la identidad familiar. A través de las relaciones del niño con su familia y en especial con la madre, el recién nacido se conecta con lo propio de lo humano, es decir, con el mundo de los símbolos, el lenguaje, elementos indispensables para la incorporación del sujeto a la cultura (SEP-DGEE.1985 (2): Cunninham, 1988), proveerlo de una identidad individual y familiar es darle al infante la referencia de sí mismo estructurada a partir de las relaciones con el otro, es, por medio de las costumbres, valores, creencias (elementos de la cultura) que la familia estará marcando al sujeto lo que espera que él haga o deje de hacer, y, en la medida que el cumpla estas expectativas, será valorado o tendrá mayor o menor posibilidad de éxito en la vida. Es por esto que el papel del otro no es puramente imaginario porque de acuerdo a lo que ese otro primordial para el niño desee, se llega a constituir un imagen de él. La madre en este sentido le ofrece al bebé desear lo que ella deseó en él, operando así una imagen sobre él, en la que se reconoce capturando en una serie simbólica la realidad de su cuerpo.

El niño crea así su autoimagen a partir de esta función materna formadora del yo, esta fase o etapa es descrita por Lacan como la fase del espejo, desde el punto de vista de la

estructuración del sujeto señala un momento primordial en la constitución del primer esbozo del yo ; se describe como la fase en la que el niño percibe en la imagen del semejante (su madre) una forma en la cual anticipa su unidad corporal (que en realidad aún no tiene) y se identifica con esa imagen, por ello la madre se considera como portadora de la función formadora del yo, que en un primer momento la madre va creando a través de sus propios deseos, de su discurso (que se enmarca en las acciones de cuidado hacia el hijo) y en donde está presente la significación sexual y social del pequeño cuerpo desarrollandose poco a poco en el niño la capacidad de apropiarse de esas instancias, de esa significación que le permitirá el uso de los sistemas simbólicos a través de los cuales organizará su relación con los objetos en el campo de la realidad, ubicando su lugar bajo la mirada del otro que lo significa y moviliza. (1)

Su lugar está anticipado en el orden simbólico, imaginario, anticipación que se confronta con lo real al momento del nacimiento, aunque ese real no es el cuerpo "sino la simbolización que en él se opera" y que depende del otro que deseó a ese niño, que lo engendró para ocupar un lugar y soportar en su cuerpo las marcas que los padres trazan sobre él para sostenerlo como sujeto. Pero, cuando algo en el cuerpo de este niño ofrece una imagen que impide o dificulta este trazo, los padres, en la imposibilidad de sostener ese significante se enfrentan a una realidad que no esperaban: un niño discapacitado, un cuerpo mutilado con el que la identificación se hace difícil y quizá imposible.

(1) Los niños artistas o psicóticos muestran como rasgo inquietante, precisamente, o bien la negativa de mirar al otro o ser mirado por él, o bien reacciones agresivas o pasivas frente a esa mirada (Jerusalinsky; 1988)

Al nacer un niño deficiente, diferente al esperado, el contraste entre el hijo esperado y el que acaba de nacer afecta grandemente la función materna ya que la madre se conflictúa entre la pérdida del hijo imaginario y la aceptación del recién llegado, el cual es sentido como un impostor o bien como un desconocido, ante quién no puede identificarse ni identificar como propio, no sabe que hacer con esa criatura, por lo que el vínculo que en otras condiciones se desarrolla de una forma natural (generado en el deseo materno dirigido al bebé) suele ser insuficiente, provocando un desencuentro entre la madre y su hijo, suprimiendo o bien minimizando estos intercambios, dependiendo del tipo de problemas de este hijo y el grado de respuestas hacia los acercamientos de la madre. Por otra parte la madre requiere de adecuarse a las características de este hijo para el cual no está preparada. Además, este niño que nace sin una representación en el plano parental puede enfrentarse al rechazo efectivo del padre, ya que el deseo del hijo se vuelve confuso cuando los padres no pueden reconocerse en él, pues el destino para el que este hijo fue imaginado se torna imposible. En lo real, este niño no es como el esperado, ni siquiera es como los otros, y esa diferencia pesa tanto en los padres como en el hijo, hasta convertirse en un estigma (2), un atributo que lo marcará socialmente apartándolo de la realidad.

(2) Estigma es un atributo indeseable que es incongruente con los estereotipos acerca de cómo debe ser determinada especie de individuos (Goffman, 1973)

Términos como inválido, incapacitado, tarado, deficiente, Down, especial, resaltan precisamente esa diferencia, marcan al sujeto; lo estigmatizan y con ello estigmatizan a la familia, dejando a un lado los atributos deseables y las cualidades que todo ser humano puede exhibir al margen de su estigmatización.

En este sentido, las enfermedades del desarrollo donde la evolución del enfermo se fusiona con su destino son las más difíciles de aceptar y elaborar en el plano familiar, siendo la deficiencia mental uno de los signos más perturbadores pues afecta a una parte esencial del sujeto: su inteligencia, y en la imposibilidad de desplegar ésta se entrevee un futuro sexual oscuro, por lo que los padres temen que la debilidad de la razón no ofrezca barreras de contención suficientes para los impulsos primitivos (Jerusalinsky,1988), sin tomar en cuenta que la contención de los impulsos sexuales no depende de la inteligencia, sino de los procesos de identificación y simbolización siendo para ello suficiente la inteligencia intuitiva, así, los niveles de inteligencia raramente ofrecen en sí mismos riesgos para la elaboración adecuada de la sexualidad, la que se gesta más bien en la identificación con la madre gozosa de tener un hijo, y con un padre que le abre la promesa de realización sexual, por ello al no cumplir los padres esta función aparecen en el deficiente mental los problemas sexuales.

Si consideramos que un sujeto es deficiente mental o, empleando la designación actual, es un discapacitado cognitivo "cuando presenta una disminución significativa y permanente en el proceso cognitivo acompañado de alteraciones en la conducta socio-adaptativa" (SEP/DGEE,1985 (1), pág 6) comprenderemos el por qué es una de las discapacidades más estigmatizantes y que por ende contiene mayor resistencia parental al enfrentarse a ella,

sometiendo no sólo a los directamente implicados (los padres) a un proceso de reacomodación y cambio sino también a los hermanos de este pequeño discapacitado que soportan las identificaciones y expectativas no sólo centradas en ellos sino las proyectadas para ese otro. El resto de la familia no hará más que imitar en el mejor de los casos la débil aceptación que demuestran los padres.

1.2 REACCIONES DE LOS PADRES ANTE EL HIJO DISCAPACITADO

Como ya se ha mencionado el nacimiento de un hijo marca cambios sustanciales en la organización familiar que van del plano imaginario a lo real, cambios que se generan a través de las necesidades y requerimientos de ese nuevo ser, como depositario de las expectativas parentales. El nacimiento adquiere un significado relevante en tanto que se considera como un reflejo de todo lo bueno que poseen los padres y como esperanza de lograr en él lo que no han podido alcanzar como individuos. Sin embargo cuando este niño idealizado aún antes de nacer es diagnosticado como discapacitado cognitivo, el núcleo familiar se altera obligando a los miembros a redefinir su postura ante una doble relación en la que se pone en juego la identidad del niño y la identidad familiar.

La primera reacción es un shock en la madre a quién el hijo discapacitado cognitivo no le permite el cumplimiento de la promesa fantaseada de llevar a cabo los ideales depositados en él. La madre, enfrenta el conflicto de una imagen de sí misma que ya no puede reconocer ni amar, y que en el último de los casos reconocerá con una marcada ambivalencia de amor y odio (Mannoni, 1987), estos sentimientos ambivalentes se desencadenarán con mayor o menor fuerza dependiendo del momento en que el sujeto es detectado como diferente (llámese niño Dawn deficiente

mental, cognitivo, con problema de aprendizaje, del desarrollo, etc.) y ya no pueda cumplir su función provocando reacciones que en el peor de los casos evitan que el sujeto pueda tomar su lugar de alguien al interior de la familia y pasará a cumplir un sitio como algo con lo que se tendrá que cargar toda una vida.

Al negársele al niño discapacitado un lugar como persona o darle ese lugar parcialmente, se le estará negando también la estimulación social y afectiva, limitándole así las posibilidades de desarrollarse íntegramente (es decir, social, cognitiva y afectivamente), lo que alterará de entrada su relación madre/familia/sociedad. Este proceso no se da de una forma conciente, es toda una elaboración en el plano de las representaciones parentales que traen consigo una serie de sentimientos amor-odio en donde la forma de expresarlos y/o reprimirlos dependerá en gran medida del grado de madurez alcanzado por la familia así como de otros factores determinantes del problema.

En general se ha considerado que el desencadenamiento de estos sentimientos ambivalentes hacia el hijo no esperado (puesto que no cubre las expectativas de los padres y por lo tanto no corresponde a la imagen de sí mismos) depende de factores como:

- a) Quién provee la información sobre la dificultad del niño a los padres
- b) El momento de desarrollo en que se encuentra el niño
- c) La clase de constructos parentales que se han formado alrededor del hijo

d) La cantidad de información adicional que se dé sobre el problema del hijo

e) Las expectativas de vida que vean en ese hijo

Sin embargo todos los padres reaccionan con una conmoción y tristeza profundas ante la noticia de que su hijo es un deficiente mental y aunque se han sugerido varios modelos de estadios de los sentimientos y reacciones por las que pasan las familias ante acontecimientos graves, podemos resumir éstos en las siguientes fases (Cunninham,1988):

Fase de Shock ante lo inesperado

Esta fase resulta de la profunda desilusión que experimentan ante la noticia de que su hijo no podrá cubrir sus expectativas, teniendo que enfrentar un cambio repentino en su propio concepto de sí mismos, de la familia, y del futuro de todo, experimentando sentimientos de ansiedad ante lo desconocido.

Crisis de Valores

Que sobreviene porque los padres se encuentran ante una serie de valores en conflicto; por un lado aman al niño porque es su hijo, y por otro, lo rechazan por su deficiencia, generándose en ellos un sentimiento de culpa que se origina desde el considerar la discapacidad como un castigo de Dios hasta el que pueda ser producto de sus prácticas sexuales del pasado, siendo estas reacciones especialmente intensas cuando el niño no era deseado o cuando por falta de información se considera a la discapacidad (sobre todo cognitiva) causada por alguna falla genética. No

obstante la culpabilidad se acentúa mayormente por las reacciones de rechazo que sienten hacia el discapacitado, un síntoma manifiesto de vergüenza y culpa es que los padres rara vez hablan del problema de su hijo entre ellos mismos ni con sus vecinos ni parientes (Ingalls,1982). Este mismo rechazo provoca otras reacciones subyacentes como la negación, que toma diferentes versiones: a veces se manifiesta en el intento de suavizar el término deficiente mental sustituyéndolo por otros más aceptables socialmente (pues la deficiencia mental sitúa al individuo por debajo de la escala social etiquetándolo a él y a la familia).

Un tipo más de negación es el no querer admitir que el trastorno del hijo es un proceso irreversible, los padres entonces se dan a la tarea de buscar una cura de lo que no se cura (Jerusalinsky, 1988).

Algunos otros padres por el contrario descargan sus sentimientos de culpa en una protección excesiva (generalmente la madre) dedicando todo su tiempo al hijo retrasado olvidándose casi totalmente de sus demás hijos (si los hay) del consorte y hasta de ella misma tratando al niño como si estuviera más incapacitado de lo que realmente está. En su afán de dedicación renuncian incluso a su vida social y a sus demás intereses, situación que no sólo pone en desventaja social al deficiente sino a todo el núcleo familiar al cual se le niegan oportunidades de interacción social, esta automarginación lo que hace es acentuar la estigmatización familiar y promover su aislamiento (Lillie, 1978; Ingalls,1982).

Crisis de la Realidad

Esta crisis se genera a la par de la crisis de valores pues al margen de la serie de sentimientos y reacciones que se experimentan, los padres tienen que afrontar realidades más concretas: ¿cómo sufragar los gastos que implican la atención médica del menor? enfrentar las reacciones de parientes y vecinos, sobre todo cuando se intenta integrarlos al núcleo familiar y de la comunidad; enfrentar la preocupación real de cuál será el futuro de este hijo y de cómo adaptarán su estilo de vida en base a las diferentes necesidades de éste, que variarán según sean las características de su mal, habrá niños que por su condición requerirían de mayor atención individualizada o bien, constante atención médica, educación especializada, etc. Estos eventos alteran de forma sustancial la dinámica familiar pues todo ello implica el adaptarse a un nuevo conjunto de necesidades y crear una serie de constructos que le permitan entenderse a los padres a sí mismos y entender su situación valorando posibles tipos de acción, de ahí que algunos padres por iniciativa propia se dan a la tarea de buscar los medios y las instituciones apropiadas para empezar a actuar sobre los problemas aunque a veces este actuar se da en el plano de la culpa en un intento por reprimir y compensar al niño por esa serie de sentimientos hostiles que les provoca y que con mucha frecuencia se manifiestan a través de una sensación de rechazo intensificada por la frustración y la culpa.

Esto se magnifica por la sensación de que de alguna manera ellos son responsables de que su hijo se encuentre en desventaja, por ello la culpa, la cólera y el desaliento en los padres puede ser racionalizada y disfrazada, provocando por ejemplo una consagración total a este niño, tanto que apenas les queda algo que ofrecer a los otros miembros de la familia, así la imagen de buenos

padres queda trunca generando un círculo interminable de hostilidad y culpa, amor-odio, (Lillie,1978), disfrazados a su vez con una sensación de aceptación que sitúa a los padres en la posición de -sabemos que es deficiente, (discapacitado, especial, diferente, etc.) pero para nosotros en lo cotidiano es como si fuese normal-, posición que les permite convivir con su hijo en un plano de normalidad con efectos normalizantes para el niño, proceso que sólo puede darse cuando se ha pasado el trauma inicial, sin embargo, a medida que el niño da un nuevo paso en su proceso de integración a la comunidad, se reabren en los padres los anudamientos que se articularon alrededor de la enfermedad del niño en ese trauma inicial; a saber, estas crisis son:

- a) Primeras salidas a los lugares frecuentados por otros niños (miedo al rechazo social)
- b) Salida a otras instituciones: El Jardín de Niños, (se manifiestan las diferencias con otros niños)
- c) La escolarización (manifestación de los límites del aprendizaje)
- d) La pubertad (se encara la cuestión sexual)
- e) Juventud, Integración Social y Trabajo (se constata la restricción de un lugar social para él)
- f) La Edad Adulta (incertidumbre de llegar a la plenitud sexual y a la realización a través de otro)

Analizando lo anterior, se pone de manifiesto la importancia de brindar ayuda profesional a los padres con niños que sufren algún tipo de discapacidad, ayuda que tendrá dos direcciones: por una parte atender ese cuerpo real desde la manifestación de su mal y desde la demanda de los padres, y en el plano de las representaciones ayudar a estos padres a ubicar las expectativas de ese hijo imaginario en el cuerpo real que tienen a su cargo, a reelaborar en el plano de lo real toda esa serie de sentimientos ambivalentes y de deseos no cumplidos, reestructurando al sujeto mismo y proporcionándole una identidad individual y familiar a la que todo ser tiene derecho.

1.3 DEMANDAS DE AYUDA POR PARTE DE LOS PADRES

Una vez que los padres han superado o creen haber superado el impacto de enterarse que su hijo presenta algún tipo de discapacidad y después de navegar por toda esa serie de situaciones y sentimientos ya descritos, entran en una etapa de adaptación que se instala cuando los padres del niño no se resignan a esta deficiencia (porque si lo hicieran no buscarían ningún tratamiento) pero vislumbran los límites que ella le impone, e inician una búsqueda de ayuda profesional, y si por las características del niño ya están inmersos en ella, se dan a la tarea de solicitar otras opiniones médicas.

Las demandas de ayuda de los padres están circunscritas a las necesidades de diagnóstico, evaluaciones, test, indicaciones educativas, remedios, curas milagrosas, etc., poniendo de manifiesto un deseo inconsciente de que alguien en alguna parte se haya equivocado, (sobre todo al hablar de discapacidad cognitiva), y que de no ser así ellos se encuentran en un plano de ignorancia

respecto a qué hacer con ese hijo, cómo actuar, cómo educarle, ya que no fueron preparados para él. Así, las demandas que aparentemente están encaminadas a un proceso educativo o de rehabilitación tienen un trasfondo que se orienta hacia la petición de que se les arregle ese cuerpo roto , incompleto.

Estas demandas de apoyo además, contienen la esperanza de encontrar la confirmación de que la vida continúa, depositándose en los especialistas la responsabilidad de recomponer ese cuerpo, que para eso son ellos quienes tienen el saber, es el especialista el que promete reestablecer a ese niño induciéndolo, por ejemplo, a la adquisición de patrones "normales" del comportamiento.

En este juego de demanda y atención se concentra un aspecto importante en el proceso de la elaboración de la aceptación de los padres, pues, aunque las demandas son claras más bien están centradas en aspectos menos tangibles como el rechazo a aceptar un diagnóstico definitivo, por lo que no es raro encontrar padres que van de un especialista a otro, siempre en la búsqueda de un diagnóstico más preciso, definitivo, o bien que están en busca de algún remedio milagroso, incluso llegan a recurrir a curanderos y brujos que les den una esperanza de curación. Esta negación hace que los padres por muchos especialistas y doctores que visiten, se confundan sobre el diagnóstico que se les fue dado y que invariablemente repitan que "por primera vez" se les informa de la deficiencia mental de su hijo, llegando incluso al extremo de no admitir ésta bajo ningún concepto.

Se establece así un diálogo entre sordos en donde nunca se sabe qué se pregunta ni que se está respondiendo.

Por ello las demandas de los padres no deben ser atendidas en ese plano de lo real, sino que deben circunscribirse a descubrir que hay de trasfondo en esa demanda, que traspasa lo real y llega al campo de lo fantasmático; en donde se encuentra la demanda más difícil de cubrir: la de situar al niño en una categoría reivindicativa, produciendo así una imagen en quién poder identificarse y a quién poder darle significado.

CAPITULO 2

La Educación de padres es un rubro que ha ido cobrando mayor importancia y fuerza a medida que en el contexto socio-económico se han dado los cambios que han permitido un reacomodo en la concepción de valores y principios que subyacen a la función de ser padre. Inicialmente esta función se concebía desde la seguridad de la reproducción de valores y patrones de comportamiento que por generaciones habían logrado educar desde una sabiduría que les permitía plantear objetivos, reproducir valores etc. Esta práctica apoyada por varias generaciones salvaguardaba a los padres y muchas veces los colocaba en una posición mágica de sabiduría que se adquiría por el simple hecho de constituirse en padres.

Sin embargo, al darse la evolución en las sociedades y el desconcierto ante el cambio o la ruptura de las viejas estructuras, se hizo manifiesto que estos viejos modelos , eran obsoletos; pues ya no respondían a las nuevas concepciones de la metodología educativa, a los avances científicos y a los requerimientos de las nuevas generaciones que nacen bajo estratos religiosos, sociales, de valores e incluso técnicas mucho más avanzados y revolucionarios, de ahí que los padres se enfrentan a una actividad distinta, quizá a la que imaginaron, pues ya no se apoya en ellos la reproducción de los modelos bajo los que fueron educados, lo que aparentemente los coloca en una posición de ignorancia respecto a cómo ser padres, surgiendo así la necesidad de una educación de padres.

2.1 LAS ESCUELAS PARA PADRES

La intervención de los padres y de la familia se está haciendo primordial dentro de la filosofía contemporánea en lo que se refiere al desarrollo infantil y a la educación temprana, (SEP/DGEE,1990, Lillie, 1978;REMUS, 1995,) pues los padres constituyen un complemento eficaz o alternativo para la educación de los niños desde sus primeros años de vida, ya que en este período el niño aprende casi todo a través de ellos.

Algunos países se han iniciado en programas que se han denominado, educación inicial, y en donde el énfasis reside en la educación de madres y padres de familia, poniendo de manifiesto que muchos progenitores tienen una preparación inadecuada para desempeñar su labor de educadores en esta etapa tan importante en la vida del niño (Gómez-Palacios, Villareal y González, 1995). Por esto, al progenitor y en especial a la madre se le considera el primer maestro a través de quien el niño irá modelando su conducta, de ahí la importancia del estilo de la enseñanza de los padres, de la tradición cultural y el sentido común que demuestran los progenitores al educar a su hijo , pues esto dará como resultado el desarrollo emocional del niño y la conformación de su personalidad, por lo que tratar que el niño evolucione adecuadamente será una de las tareas primordiales para padres y maestros (Gómez Palacios, Villareal y González,1995.)

No obstante, un punto de vista más difundido consiste en pretender que sólo el niño tiene necesidad de ser educado, fortalecido por la creencia de que el adulto, convertido en padre

se halla necesariamente en estado de cumplir su función educativa de manera satisfactoria.

Sin embargo, la experiencia de muchos años ha demostrado que muchos de los problemas de los adultos se pueden rastrear hasta la primera infancia y son a menudo imputables a errores educativos de los padres (Diel, 1979).

Considerando en toda su amplitud al problema, se entiende entonces, la necesidad de una educación o reeducación de padres que, bajo diferentes paradigmas se ha ido desarrollando y tomando mayor fuerza, encontrándose los primeros datos que marcan el origen de las "Escuelas para Padres" en el año de 1815 con la creación en USA de la primera Asociación de Madres de Familia, posteriormente podemos marcar una cronología que incluye los siguientes movimientos dados tanto en Estados Unidos como en Francia, pioneros en este campo:

Estados Unidos

- 1832: Se edita la primera revista dedicada a la educación familiar de los hijos con el nombre de "Mothers Magazine".
- 1834: Surge una nueva publicación llamada "Mothers Assistant".
- 1840: Nace la revista "Parents Magazine", quién captó un millón de lectores y a partir de la cual surgieron publicaciones como "Mothering", "Parenting", "Children" y otras.
- 1897: Se celebra en USA el 1º Congreso Nacional Parents-Teachers.
- 1923: La fundación Rockefeller apoya ampliamente la creación de centros de investigación para formar especialistas en la educación de padres y con su apoyo la Asociación Americana para el Estudio del Niño, funda el Consejo Nacional para la Educación de los padres.

Francia

1909: La señora Moll-Weis funda en París la "Escuela de Madres".

1910: G. Bertier edita para los padres la revista "Education".

1928: La señora Vérine crea lo que se considera la primera escuela de padres en el mundo, cuyo objetivo principal era "devolver la confianza a los padres en lo que respecta a la posibilidad de desempeñar debidamente su función educativa".

En un esfuerzo por conciliar los principios antiguos de la autoridad paterna con las ideas de la autonomía del niño y conciliar los métodos tradicionales de la enseñanza moral con los métodos activos de formación personal. (3)

1930: La Escuela de Padres francesa publica su primer libro "L'enfance".

1939: Se comienzan a impartir de una forma regular y sistemática los cursos para "Educadores Familiares".

1942: La facultad de Medicina de la Sorbona participa en este tipo de formación para padres y crea más tarde la cátedra sobre Neuropsiquiatría Infantil.

1953: Se comienza a editar mensualmente la revista "L'Ecole des Parents".

Los principales objetivos de las Escuelas de Padres tal como los plantea su fundadora la Sra. Vérine, se pueden resumir en:

a) "Que los padres logren mayor seguridad y confianza en el desempeño de su función educativa"

b) "Que logren conciliar los antiguos principios de la autoridad paterna con las ideas de la autonomía del niño"

c) "Que los padres además de una instrucción psicológica adecuada, se entreguen a una labor personal de aplicación y observación de lo aprendido en el campo de la relación con sus hijos"

A lo largo del tiempo estos objetivos fundamentales se han mantenido aunque han surgido diversos modelos de Escuelas para Padres las cuales enfatizan más unos u otros aspectos, por ejemplo las escuelas de tipo académico que resaltan la adquisición de conocimientos por parte de los padres; la grupal, en donde se persigue la comunicación de las personas entre sí con la idea de que ello conformará un grupo; la proselitista, la cual utiliza un método académico o grupal, pero en donde la actividad apunta a resaltar ciertas maneras de pensar o sea, en la vida; participativa, en donde se pueden retomar aspectos de los otros modelos pero éstos surgen como fruto de la determinación y libertad de elección de los propios padres sin que exista una manipulación; la burocrática, que solamente ostenta el título de Escuela para Padres ya que sólo son creadas para cubrir un requisito, y aunque marcan objetivos y estrategias, ello sólo se encuentra en el papel y difícilmente se lleva a la práctica.

En México el trabajo con los padres abordado formalmente, se remite a 1972 cuando el Instituto Nacional de Protección a la Infancia, presidido por la Sra. Ma. Esther Zuno de Echeverría inaugura una Escuela para Padres de Familia, primera en México con carácter público, editándose en 1978 el primer Manual de Escuelas para Padres y Madres de Familia.(4)

Como podemos observar nuestra cultura ha tardado un poco en reconocer la necesidad de proporcionar apoyo a los padres de familia y lograr con ello una labor educativa entre padres y maestros, ya que todas las parejas que se enfrentan por primera vez a la tarea de ser padres, manifiestan inquietudes y problemas con sus hijos, pero ésto es particularmente cierto en lo que concierne a padres de niños con deficiencias o trastornos crónicos, de ello la relevancia e importancia de que el apoyo que se dé a estos padres se encuentre ya legislado en el artículo 41 de la Ley General de Educación, en donde se manifiesta que " La educación especial estará destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas....." esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación (5)

En las escuelas de Educación Especial dependientes del Estado de México, el apoyo a los padres se ha venido proporcionando a través de las Escuelas de Padres (dependiendo de cada Institución el rumbo que tomen éstas) y de la orientación a padres ya sea en forma individual o grupal.

Esta labor se ha puesto en manos de los psicólogos de las diversas instituciones que conforman los servicios de Educación

Especial (6), siendo su función: "colaborar en el proceso de atención de los alumnos mediante la realización del diagnóstico específico, el apoyo al personal docente y la orientación a padres de familia" (7). Retomando éste aspecto y abordándolo en una situación real es conveniente analizar como se ha dado este trabajo de Orientación a Padres al interior de las escuelas de Educación Especial.

(4) Centro de Vanguardia Ciudadana "Escuela para Padres y Madres de Familia", Primer Manual México, 1978

(5) Ley General de Educación, México, 1993

(6) Escuelas de Deficiencia Mental, Centros Psicopedagógicos, Escuelas de Audición y Lenguaje, Transtornos Neuromotores, Centros de Intervención Temprana

(7) Manual de Operaciones de los Servicios de Educación Especial. SEP/DGEE.

2.2 LA ORIENTACION A PADRES

El término orientación hace referencia a la acción o efecto de encaminar, disponer una cosa según la posición que debe tener, dirigirse hacia, etc., de tal forma que el hecho de orientar implica que existe un desorientado y un orientador el cual sabe hacia donde se debe dirigir este sujeto desorientado. La orientación es una actividad que se ha venido ejerciendo en varios ámbitos de la vida cotidiana, al interior de la familia. A los padres se les ha conferido esta acción, en el entendido de que saben hacia donde orientar a sus hijos; en la escuela a los profesores se les adjudica dicha labor, y así sucesivamente, podríamos citar una serie de relaciones e interrelaciones en las que el supuesto básico es dirigir al individuo hacia donde más le conviene.

Actualmente la orientación constituye una actividad compleja y que ha adquirido un soporte teórico y técnico que la coloca en una posición científica, y en la cual se pretende a través de la implementación sistemática de instrumentos técnico metodológicos proporcionar ayuda a aquellos sujetos que requerían de un mejor conocimiento de sus características o potencialidades y que los lleve a aceptar su propia realidad para poder auto-dirigirse. Esta definición se puede aplicar a la vida familiar, escolar, laboral e individual, y la tarea de orientar se ha dejado en manos de la Psicología. Retomando la experiencia de las escuelas de Educación Especial, cabe mencionar que en este trabajo de Orientación se han propuesto diferentes modelos de atención a esa demanda que surge por una parte de los padres y en segundo término de la institución misma, así, tenemos que el trabajo de Orientación a Padres, se ha llevado a cabo desde la visión de las Escuelas de Padres, pero a partir de la propia interpretación del Psicólogo acerca de la demanda que le da origen y a la cual responde desde

su muy particular punto de vista y desde su concepción tanto de la discapacidad como de la serie de necesidades que esta genera en los padres (sea emocional, de información etc.) de tal manera que este actuar se ha visto reducido a una serie de informaciones que en el mejor de los casos captan la atención de los padres por algunos periodos de tiempo, pero en los que finalmente se cae en ver al Psicólogo como un consejero.

Sobre esta línea, pero bajo la concepción de la teoría psicoanalítica, se intentó la creación de lo que se denominó "Grupos de Reflexión". Este intento, válido por cierto y con una mayor consistencia teórica-metodológica se intentó llevar a la práctica con un mínimo de capacitación y sin haber explorado a qué aspecto de la demanda Institucional se daría respuesta y qué de la demanda de los padres podría ser resuelta; en este caso volvemos a caer en las viejas prácticas y en el juego de dar respuesta a una pregunta que aún no conocemos; si bien, la propuesta de los "Grupos de Reflexión" como fueron planteados (proporcionar a los padres un espacio para la reflexión acerca de lo que significa ser padre de un niño con N.E.E.) intenta llegar a la demanda implícita o encubierta de los padres, la falta de capacitación de los psicólogos (8) y las mismas características de los padres (9) han dado al traste con éstos intentos. Por último, se está intentando abordar el trabajo con padres desde el punto de vista de la Teoría de los Sistemas, con el supuesto de que en la familia como sistema relacional, la conducta de uno de sus miembros se encuentra en estrecha relación con la conducta de los demás miembros, de tal forma, que al lograr modificaciones sustanciales en la conducta de los padres se podrán mejorar las relaciones con sus hijos.

(8) aunado a la constante movilidad de Personal que hay en el área

(9) ansiedad, escepticismo, ausentismo, querer soluciones mágicas, rápidas y eficaces a sus problemas

2.3 LA FORMACION DE GRUPOS DE PADRES DESDE LA PERSPECTIVA DEL GRUPO OPERATIVO

Como hemos revisado en los apartados anteriores el trabajo con Padres ha ido cobrando importancia paulatinamente y ha seguido una evolución que nos ha llevado de un extremo al otro, desde el considerar que el sólo hecho de convertirnos en padres nos da la capacidad de actuar de manera asertiva frente a nuestros hijos hasta el considerar que no sabemos nada al respecto colocándonos en una postura de ignorancia parental y restando con ello la responsabilidad de la crianza y educación de los hijos la cual se delega en las instituciones que albergan a los menores a lo largo de su formación.

Se crea así un círculo entre padres e Instituciones ya que éstas refuerzan la idea de la ignorancia parental y ponen en marcha programas que intentan dar a los padres ese conocimiento del cual carecen y los padres se ponen en manos de las Instituciones con el supuesto de que ahí se les mostrará el camino correcto a seguir.

Sin embargo como ni los padres de familia ni los alumnos son una tabula rasa surge al interior de las instituciones un encuentro entre deseos, poderes y saberes diferentes, que determinan la participación de los sujetos que protagonizan roles diferentes en la Institución Escolar. Estos poderes, saberes y deseos producen choques y conflictos que necesariamente inciden de manera directa en la vida Institucional (escolar) (Zuñiga, 1990).

Pero, ¿ Cómo se refleja esto en las Instituciones de Educación Especial o que se encuentran encaminadas a la atención

de menores con Necesidades Educativas Especiales ?. Básicamente esta lucha y conflictos se reflejan precisamente en la línea de trabajo que se establece en la institución; por una parte la Institución en sí misma presenta una tendencia, un modelo de formación que se explica a través de la aplicación del conjunto de normas que se creen convenientes, válidas y deseables para los alumnos y así llevar a cabo una de las principales funciones de la educación.

Aportar los elementos necesarios para crear seres sociales acordes a los modelos que marca el contexto social prevaleciente (en otras palabras lograr la alienación del sujeto) y en otro sentido al interior de esta misma institución se desarrolla una producción imaginaria que es en realidad la que determina la manera de ser de la Institución y que se desarrolla precisamente en los saberes de los sujetos que la conforman de ahí que la Escuela se convierte en una especie de campo de lucha en donde los sujetos tratan de imponer su saber y la Institución trata de conservarse aún con el riesgo de descalificar o desconocer los saberes que chocan con los que establece la Institución .

En esta dinámica básicamente de conflicto se incerta la Reeducción de Padres, por lo que si aunado a esto los encargados de llevarla a cabo adoptan la postura de posesión del saber y reafirman o refuerzan con ello la idea de la ignorancia parental este trabajo se torna más difícil y con resultados dudosos, ya que de por sí y bajo este contexto de lucha la labor reeducativa es difícil lo es más aún cuando se ponen en juego; además, las expectativas y toda esa serie de sentimientos ya descritos que acompañan a los padres de menores discapacitados.

Considerando esta problemática, el objetivo del presente trabajo es plantear una propuesta para abordar la Reeducción de

padres desde la Perspectiva de la Teoría de los Grupos Operativos ya que bajo esta óptica es posible modificar esta dinámica de conflicto pues al crear un espacio para los padres en donde el supuesto básico no sea su ignorancia parental, sino despertar el deseo de saber y poner al descubierto sus expectativas para que puedan crear sus propias preguntas y hallar sus propias respuestas, estamos respondiendo a su necesidad de una forma más creativas tomando en consideración no sólo el saber Institucional sino también el saber de los sujetos que la conforman y rompemos así con el mito de la posesión del saber absoluto. Así, la labor del educador consistirá más bien en liberar ese deseo de saber y no en el "de rellenar y obturar ese deseo con la transmisión de un saber técnico que se da desde la postura de tener la verdad" (Perrés, 1990, pág)

La ignorancia parental no suele ser nunca tan marcada como para que la simple información tenga la virtud de modificar los modos relacionales de los padres con los hijos, por ello sin rechazar las posibilidades de brindar información a los padres, es necesario sostener que la Reeducación de Padres no puede reducirse a un intento de ofrecer información como saber consciente ya que esto equivaldría a olvidar toda esa serie de constructos e imagos parentales que se reproducen de generación en generación y bajo los cuales se crea un modelo de hijo y un modelo de padre por lo que muchas veces el proporcionar solo información sin permitir que ésta se elabore, se compare y se asimile crea muchas veces en los padres una serie más de sentimientos de culpa al saber lo que tienen que hacer y no poder dejar de actuar siguiendo los viejos patrones establecidos.

Considerando lo anterior, se vuelven relevantes y aplicables a esta labor reeducativa los supuestos básicos que subyacen a la Teoría de los Grupos Operativos ya que por el hecho de reunir a

un grupo de gentes que comparten algo en común con la idea de enfrentar ese algo estamos ya creando un Grupo de Aprendizaje el cual está definido por la práctica ideológica que tiene como objetivo el aprender a pensar , el crear una experiencia grupal centrada alrededor de un tema (Bauleo, 1983).

Por este camino, lo relevante en el trabajo con los padres será el crearles un espacio adecuado en donde puedan elaborar una experiencia racional acerca de su papel de ser padres, específicamente ser padres de un sujeto con discapacidad, tratando de que encuentren la conexión entre lo afectivo y lo pensado (Bauleo, 1983).

CAPITULO 3

Es difícil establecer con precisión el nacimiento del concepto de grupo y circunscribirlo a un campo de la ciencia. Tradicionalmente se le ha considerado a la sociología como responsable del estudio y análisis de lo que pasa en y con los grupos. Sin embargo otras ramas de la ciencia como la filosofía y la psicología se han dado también a la tarea de esclarecer la relación del hombre con la colectividad (sociedad-grupo), ya que como mencionó Marx el hombre es un ser social por naturaleza, dentro de ese ser social se entremezclan y conjugan las relaciones que establecen con otros, pues sin cooperación, organización social y grupos de varias clases, el hombre quizás no sobreviviría; las condiciones del grupo, los valores sociales y las leyes han determinado y controlado su conducta y con ello se ha favorecido el desarrollo de la civilización.

3.1 EL CONCEPTO DE GRUPO

Existen diversos marcos teóricos sobre la dinámica de los grupos y por ende diversas interpretaciones de los fenómenos grupales que tienden a dar relevancia a determinados aspectos. El estudio de los grupos se ha circunscrito a incrementar los conocimientos sobre la naturaleza de ellos, sus leyes, su desarrollo y las relaciones o interrelaciones que establecen los individuos entre sí y/o con otros grupos e instituciones más amplias, de manera que existe una amplia conexión con las ciencias que se dedican al estudio del individuo como tal o como colectividad, incluida la Psicología Social, quien ha intentado precisar aún más la naturaleza de los grupos, su grado de organización y su

funcionamiento, los modos de interacción que existen entre sus miembros y la distribución de roles; asimismo la manera de como es vivida la situación de grupo, abordando más precisamente las dimensiones estructurales, funcionales y psicológicas que los definen (Maisonnew,1984).

Como veremos más adelante, todo fenómeno de grupo implica un devenir y esta especie de vida es lo que se ha querido expresar con el vocablo dinámica de grupos, que refleja precisamente el no poder considerar a los grupos como objetos fijos ya que éstos en ese constante devenir van creando una historia; historia que se perfila desde el momento mismo en que los sujetos se unen para lograr un proyecto, una empresa o incluso una aventura y cuyo logro de objetivos no sólo depende de los actores (quienes no siempre tienen una conciencia clara de lo que hacen o buscan) que conforman al grupo; sino también de los sistemas de valores, las condiciones socio-económicas y psico-sociales que estén enmarcando su contexto y de las cuales depende en gran medida el grado de equilibrio que alcance el grupo o bien el que se busque un reordenamiento que asegure su continuidad.

Como ya se mencionó existen diversos marcos teóricos para explicar este funcionamiento y la construcción de los conocimientos sistemáticos que han convertido al estudio de los grupos en un campo especializado que se ha dado relativamente hasta hace poco (Cartwright, 1980 (10)) y que el principal material de trabajo lo constituyen las ideologías sociales y políticas; y como todo estudioso de los grupos trae consigo ciertos valores que tiñen su actividad hacia los grupos y hacia su labor, dependiendo de estos valores en sus concepciones hacen que sobresalgan unos u otros aspectos de la vida de los grupos, por ejemplo: un sociólogo puede resaltar al grupo familiar en relación a la sociedad; un político resaltará quizás cómo se llega al poder social; un

economista los recursos económicos y las habilidades tecnológicas que desarrollan los grupos; un antropólogo se centrará quizás en el desarrollo de las culturas y así sucesivamente. Desde cada área de la ciencia las variables que interfieren en los grupos han sido abordadas, estudiadas, aisladas, etc. y esto ha dado como resultado una amplia gama de enfoques teóricos de los cuales los más importantes y que más han influido en las concepciones sobre la dinámica de grupos son:

a) La teoría del campo; que es un enfoque teórico originado por Lewin, cuya tesis fundamental es que la conducta es producto de un campo llamado espacio vital o social; este campo presenta propiedades estructurales que se explican a través de los conceptos de las fuerzas psicológicas-sociales.

b) Teoría de la interacción; desarrollada por Bales, Homans y Whyte que concibe los grupos como un sistema de individuos que interactúan; los conceptos fundamentales de este enfoque son: la actividad, la interacción y el sentimiento.

c) Teoría de los sistemas; en la cual se encuentra el punto de vista de que el grupo es un sistema abierto; dicha concepción se deriva de la biología y se hace hincapié en varios tipos de ingresos y egresos del sistema desarrollando un interés especial por los procesos equilibradores. El supuesto básico de esta perspectiva es que existe una constante interrelación entre diversos sistemas (grupos) y que dentro de los grupos la conducta de los individuos se encuentra estrechamente relacionada.

(10) a principios de los años 30's se volvió un campo identificable teniendo un gran auge en E.U. ya que se dieron condiciones favorables para ello; a finales de los años 30's existían varias tendencias que dieron inicio a un nuevo campo de la dinámica de grupos (Cartwright, 1980)

d) Orientación de la psicología general; dado que los grupos consisten de individuos, los conceptos de la conducta humana elaborados en la psicología general han tenido influencia en la concepción de la dinámica de grupos, resaltándose de las teorías de la motivación y las teorías cognoscitivas a través de las cuales se intenta entender cómo los individuos reciben e integran la información del mundo social y cómo esa información afecta a su conducta en grupo.

e) Teoría psicoanalítica; la teoría psicoanalítica se centra en ciertos procesos motivacionales y defensivos que ocurren en el individuo. Freud fue el primero en aplicarla a la vida en grupo y en años más recientes ha cobrado una gran importancia especialmente por el gran interés que se ha centrado en la psicoterapia de grupos. Por ser el enfoque principal bajo el que se desarrolla el presente trabajo la concepción del grupo bajo esta teoría se desarrolla con mayor amplitud.

Como ya se mencionó aunque existen muchos más enfoques, éstos son los más relevantes y bajo los cuales se ha desarrollado un cuerpo teórico más sistematizado y complejo y que han intentado directamente esclarecer y comprender la naturaleza de la vida en grupo y los fenómenos que al interior se desarrollan y que dan cuenta de la dinámica que se genera al interior de ellos. La teoría psicoanalítica ha sido muy valiosa en este estudio ya que sienta las bases a través de las cuales se ha podido vincular la vida individual y la colectiva. La principal contribución de esta teoría ha sido el establecer que la diferencia entre una y otra sólo es de nivel ya que la historia de los sujetos sólo se desarrolla a través de una red de relaciones interpersonales que inician con su padre y con su madre (Baudes de Moresco, 1991) por ello los fenómenos de grupo pueden explicarse con los mismos mecanismos

psíquicos ya que toda relación con los demás es de naturaleza esencialmente afectiva y deriva de dos dimensiones a menudo combinadas del deseo y la identificación el deseo consiste en buscar el objeto complementario apuntando a su posesión exclusiva (al principio es la madre).

La identificación o identificaciones (que son procesos más complejos) se refiere más a lo que se quiere ser de manera que según Freud esto constituye el ideal del yo y reemplaza parcialmente al apego primario del sujeto hacia sí mismo. En el niño el modelo inicial es a menudo el progenitor del mismo sexo cuyo lugar querrá ocupar, por lo tanto esta relación de identificaciones adquiere con frecuencia un carácter hostil o ambivalente.

Según Freud una combinación de estos vectores afectivos constituye la trama de los vínculos de grupo, a donde se trasladan esos deseos e identificaciones. Así en una relación de trabajo al jefe se le considera como padre y es a la vez objeto de deseo y de identificaciones, y los demás miembros en la medida en que superen sus rivalidades y encuentren similitudes desarrollaran un vínculo social (Maisonnew, 1984).

Los trabajos de Freud en relación a la grupalidad no fueron acabados, sin embargo se retomaron por otros tantos estudiosos de los grupos (Anzieu 1978; Armando Bauleo 1983; Pichón Riviere 1971; Paulovsky 1974), y aunque la investigación Operativa se remonta al año 1938 y se dió principalmente en el área de la física y las matemáticas, su desarrollo se vió acompañado paralelamente por actividades en el área psicológica y de las relaciones humanas. Así en Argentina por ejemplo en el año de 1960 se constituye la SOCIEDAD ARGENTINA DE INVESTIGACION OPERATIVA y los psicoanalistas empiezan a utilizar los Grupos como

instrumento terapéutico (grupos terapéuticos), después trabajaron en la ampliación de estos límites utilizando la indagación operativa. Enrique Pichón Riviere organizó una experiencia de indagación operativa en la Universidad del Litoral y a partir de allí perfeccionó en sucesivas experiencias la Teoría y la Técnica de los Grupos que denominó "Grupos Operativos". (Dellarosa, 1979).

En la teoría y técnica de los Grupos Operativos se amalgaman en forma coherente el pensamiento psicoanalítico con las técnicas de la investigación Operativa, técnica desarrollada por Pichón Riviere a partir de la cual se intenta explicar la conexión entre lo afectivo y lo pensado, indicando permanentemente (o interpretando) la vinculación entre ambos aspectos del acontecer humano en grupo (Bauleo, 1983).

El esquema referencial y de funcionamiento de los Grupos Operativos comprende los siguientes lineamientos teóricos y técnicos :

- Cualquier reunión de individuos que se congrega para trabajar muestra signos propios de la actividad de un grupo de trabajo, caracterizado por funcionamiento mental dedicado a una tarea (Dellarosa, 1979)
- - La razón de ser de un grupo está en relación a su praxis que es a través de quién se constituye.
- - Lo grupal se diferencia de la agrupación (primera unión de individuos alrededor de un interés común) en el momento en que se va formando una historia propia del grupo que involucra elementos como la actualidad histórico social o política que posibilita la aparición de un grupo con determinadas características y objetivos (Bauleo, 1983, 1984).

- Los grupos en su proceso ensayan y diseñan sus pautas, ejercitan conductas que luego devienen en reglas, se crea un lenguaje propio, una especie de código que lo hace diferente de otros grupos.
- El grupo es el campo propicio para aprender a pensar en una verdadera mayéutica grupal.
- El grupo operativo es el campo propicio para la indagación activa.
- Toda indagación va acompañada de una operación.-

La actitud pensante en el grupo va del pensar vulgar hacia el pensar científico resolviendo las contradicciones aparentes. Los grupos en su proceso ensayan y diseñan sus pautas, crean un lenguaje propio, una especie de código que lo hace diferenciable de otros grupos, este lenguaje le da identidad grupal la cual incluye importantes aspectos de cada individuo que constituye al grupo, en donde cada individuo aprende a conocerse y a reconocerse a través del tiempo y del otro estableciendo así un relación dialéctica hombre-grupo en donde el grupo modifica y es modificado por sus integrantes (Baudes de Moresco, 1991; Dellarosa, 1979; Anzieu, 1978). Por razones de delimitación esta técnica se aborda en relación a la principal práctica desarrollada en grupo que es la situación de aprendizaje de manera que el aprendizaje en Grupo Operativo se define por la práctica ideológica a través de la cual se ponen de manifiesto los diferentes mecanismos en juego que le dan vida. La palabra Grupo entonces, hace referencia a una estructura determinada por el tipo de proyecciones y entrecruzamientos que se dan entre sus integrantes al enfrentar un aprendizaje, o un trabajo determinado con un fin determinado o Tarea. La tarea a la que cualquier grupo se halla abocado exige una determinada estructura de roles que dependerán de las habilidades y de las experiencias de los participantes (Bauleo, 1983, Puget y Col. 1991).

3.2 LA TAREA EN GRUPO OPERATIVO

Tomando como punto de partida que el grupo "es un conjunto restringido de personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio articulado por su mutua representación interna" (Bauleo, 1984) podemos aseverar que dichos grupos se proponen en forma explícita o implícita una Tarea que constituye su finalidad.

En los Grupos Terapéuticos en donde se pretenden detectar situaciones patológicas que originan distorsiones en el proceso de maduración, el terapeuta y el paciente se instalan en un espacio y tiempo en el cual la Tarea está perfectamente delimitada y se refiere básicamente a facilitar a los pacientes la conciencia de que ellos son parte y promotor de su propio proceso y del proceso grupal del que forma parte (Puget, 1991) , pero también puede ser que la tarea no esté definida o delimitada (explícitamente) como es el caso de los grupos de trabajo, los grupos escolares en donde las condiciones se dan de forma natural y en donde el tiempo y el espacio se viven sin necesidad de ser creados; la tarea . objetivo o finalidad se viven de manera implícita .

Entonces, designamos como Tarea al factor por el cual el grupo se ha reunido para apropiarse de él y luego accionar con él. La tarea es el tema u ocupación que hace converger todo el funcionar de la reunión (Pichón Riviere, 1980) .

Al abordar la tarea el grupo se ubica en un presente continuo en donde va adquiriendo significado lo pensado y lo sentido en él. La Tarea logra captar los intereses del grupo, convirtiéndose en un instrumento que sirve al grupo para pensar, por ello la Tarea es el punto donde convergen todas las actividades, medios y

procedimientos de funcionamiento del grupo, la eficiencia en el cumplimiento de la tarea dependerá en que se le concibe y aborde.

Cuando un grupo logra definir una tarea concreta y congruente con los proyectos del grupo, éstos se abordan con mayor facilidad y al mismo tiempo la Tarea es la referencia para analizar e interpretar la conducta del grupo. La Tarea se convierte en un elemento central para la fundación y función de un grupo, además marca las diferencias con otros grupos, permite establecer a partir de esta finalidad las técnicas mediante las cuales será ubicado; así, se establece una estrecha relación Grupo-Tarea, ya que " así como un grupo necesita de un objetivo o Tarea para definirse, la tarea a su vez es recortada de diversa forma según el grupo que la trata", Bauleo (1983) establece una lógica de acción en la que la praxis constituye al grupo al darle razón de su existencia, en los Grupos Institucionales esta relación se plantea como reproducción constante del sistema que le da vida, en los sujetos, esta repetición se refiere a viejas pautas de conducta aprendidas en el grupo familiar, de ahí que la resistencia a los cambios es uno de los elementos centrales que se manifiestan en el grupo, sin embargo como ya se mencionó, la significación del grupo está fuera de él, en el contexto social por lo que ese contexto es quién le da elementos como el lenguaje que utiliza el grupo, el cual se encuentra cargado de significaciones. Es aquí donde la labor del Coordinador cobra relevancia, ya que desde su lugar deberá intentar descifrar esa serie de análisis que pretende establecer el tipo de relación que los integrantes establecen entre sí y con la Tarea (Santoyo, 1981).

El Coordinador tratará de descifrar el lenguaje del grupo que habla de lo latente, ya que " la palabra es engañosa, no se refiere a una sola versión de las cosas, no hay un solo significado ya que las palabras (el lenguaje) tiene que ver entre sí....". El

discurso grupal se constituye como la articulación de un tema o temas comunes a los integrantes de un grupo (Baudes de Moresco y Col., 1991.)

Los temas no aparecen sucesiva ni ordenadamente, sino en forma simultánea pudiéndose encontrar una red de significantes del grupo, de ahí la importancia del escucha-observador y del coordinador del grupo, pues ambos deben de dar cuenta del proceso del grupo, de como opera este grupo y se deben dar a la tarea de descifrar ese lenguaje latente que habla de lo real del grupo .

3.3 LA FUNCION DEL COORDINADOR - OBSERVADOR

Como es de suponerse el lenguaje del coordinador será substancialmente diferente al de los demás integrantes del grupo, éste, hablará del funcionamiento de una estructura, "sus vicisitudes, el grado de cohesión significativa lograda, el grado de racionalidad alcanzado por el desarrollo de sus objetivos" (Bauleo, 1983). El discurso del Coordinador de Grupo Operativo mostrara un todo moviéndose, y ese movimiento demandará interpretaciones (o hipótesis) que serán formuladas a través de la observación- escucha, tarea difícil si consideramos la serie de discursos que se entrelazan al interior del grupo ya que se imponen las interrogantes ¿ cuál de esos discursos seguir ? ¿ a qué nivel escuchar ? ¿ cómo integrar los textos en un solo discurso ? . En este sentido la labor del escucha-observador será la de seguir la cadena de significantes desde lo que le resuena de un modo particular, la función del escucha se centra entonces en un saber adecuado de aquello que no puede ser operado fuera del contexto del grupo, de la reunión, saber que se basa en saber escuchar todo

el discurso del grupo y desenmarañarlo para que el mismo grupo pueda descifrar su enigma (Luque, 1991).

La labor del Observador y el Coordinador se centra básicamente en visualizar la relación del grupo con su finalidad, que tipo de movimientos efectúa el grupo para llegar a su objetivo, para lograr su tarea, ésta observación tenderá a detectar lo latente del grupo e interpretar los contenidos manifiestos, (proporciona la posibilidad de inferir, ya que lo latente es también inferible a partir de lo manifiesto).

A través de estas interpretaciones el Coordinador crea sus hipótesis acerca del contenido implícito del comportamiento grupal que impide el aprendizaje, ya que el Proceso Grupal consiste en una relación dialéctica entre el proceso implícito y el acontecer explícito, o sea entre lo manifiesto y lo latente; de ahí que la retroalimentación y aporte interpretativos del coordinador sean un elemento principal para favorecer el autoconocimiento grupal y que a través de él se generen nuevas formas de interacción.

La interpretación da cuenta del funcionamiento de una estructura (la experiencia grupal) y cómo a través de ella se da la vinculación grupo-tarea, cuyo vínculo no es "sólo que se hable del tema, que digan lo que sienten, sino que expresen lo que sobre el tema suponen con el soporte emotivo que toda relación interpersonal involucra", (Pichón Riviere, 1980; Bauleo, 1983). Por ello el importante papel del Coordinador y del Observador ya que ambos deben descentrarse en relación al grupo y su finalidad pues su función no es la de líder sino la de visualizar el vínculo grupo-tarea, desenmarañando la serie de identificaciones que se den al interior del grupo y de significados que entrañan la verdad del grupo y que son a fin de cuenta quienes van integrando la

Experiencia grupal . En este sentido Pichón Riviere establece un diferencia clara entre el concepto de grupo y la Experiencia Grupal , la Experiencia Grupal es vivida por los integrantes del grupo y habla de ella en relación a los sentimientos que les genera el grupo, la cohesión sentido etc., entonces el lenguaje del coordinador hablará del funcionamiento de una estructura , sus dificultades , grado de cohesión y racionalidad lograda.

El Coordinador de un grupo es visto entonces como un facilitador del aprendizaje, ya que lo debe de propiciar derivándose de ello otras funciones como el observar el Proceso Grupal y ofrecer retroalimentación sobre los cambios que se produzca en el grupo, propiciar un ambiente favorable, procurar la comunicación y la autodependencia del grupo .

Para poder llevar a cabo la interpretación es necesario localizar 3 variables :

- a) La demanda específica de los sujetos del grupo.
- b) Los procesos inconcientes, preconcientes y concientes específicos de las situaciones del grupo que intervienen en ese momento.

El deseo del coordinador de ser interpretante en esa situación, a la vez de la necesidad de analizar las fantasías y angustias mediante las cuales reacciona a las demandas de los sujetos.

Este proceso, esta interpretación requiere de un encuadre, el que implica disponer de un marco espacio-temporal y simbólico que asigne un lugar y una hora propicios para elaborar el discurso y elaborar la interpretación (Anzieu, 1978).

El encuadre es un concepto que proviene del psicoanálisis y es retomado aquí como un modelo situacional, el encuadre es la serie de normas verbales que regulan los encuentros y que tienen un carácter invariante, es una especie de contrato que incluye dos vertientes: una implícita y otra explícita; la primera se refiere al cuerpo teórico e ideológico acerca de lo que consideramos útil para la explicación del psicodinamismo grupal y la segunda se refiere al tiempo, espacio y otros aspectos de las sesiones (Puget, 1991; Zarzar, Charur, 1980).

El encuadre proporciona al coordinador-observador un marco dentro del cual podrá ir situando las interpretaciones que haga sobre los fenómenos del grupo por lo que respecta al contenido latente de su discurso que en un primer momento es sólo una hipótesis ya que la interpretación es una afirmación tentativa, ya que lo latente no es directamente observable, está implícito, está contenido en lo manifiesto.

Volviendo a la labor de interpretación del coordinador y del observador, es importante dilucidar cómo es que lo latente que está siempre oculto, implícito, puede ser descubierto por el coordinador o bien por el observador?. Esto latente se va significando a través de ciertos sucesos que se dan en el grupo y que le dan pistas para encontrar el significado de ese algo y elaborar su interpretación.

Ese algo que sucede en el grupo es a lo que se le llama emergente, es algo que habiendo estado implícito hasta cierto momento, sale, se manifiesta, puede ser la verbalización de uno o varios individuos, alguna actitud o movimiento individual o grupal ; cuando es un miembro del grupo el que proporciona la pista, el que anuncia o denuncia al acontecer grupal, las fantasías que lo mueven, las ansiedades y necesidades del grupo, lo llamamos portavoz del

grupo. El portavoz es un emergente aunque no todo lo emergente se manifiesta por un portavoz.

La observación sistemática y dirigida sobre todo de los emergentes grupales y su interpretación a la luz de una teoría, sobre los procesos del grupo, es lo que nos permitirá acceder al significado latente de los fenómenos grupales. (Zarzar Charur, 1980; Pichón Riviere 1980).

3.4 EL PROCESO GRUPAL

Hasta ahora hemos revisado los procedimientos teóricos y metodológicos que nos ayudan a entender como se opera en grupo; como ya se ha mencionado el principal objetivo de un grupo es reunirse para llevar a cabo un fin o tarea; y en síntesis la labor del coordinador es dar cuenta de las vicisitudes que atraviesa el grupo para lograr su tarea, este proceso atraviesa por diferentes momentos; un primer momento llamado de pretarea en donde se dan básicamente las resistencias, es aquí en donde el grupo manifiesta sus temores de abordar la tarea, dando vueltas, soslayándola; en este momento de la pretarea hay una confusión del grupo respecto a la tarea misma y al modo de llevarla a cabo, a pesar de que en el encuadre se haya definido con toda claridad la tarea y las funciones y las responsabilidades de cada individuo, aquí la función del coordinador será principalmente la de ir reuniendo los elementos para poder abordar la tarea implícita (miedos , resistencias, conductas defensivas etc.).

Una vez que el coordinador-observador tiene los elementos necesarios para ir interpretando esta tarea implícita, con el manejo de los contenidos latentes del grupo, es lo que caracteriza el segundo momento o de tarea, el coordinador estará centrado en

aquellos aspectos latentes que estén obstaculizando el buen logro de la tarea, con el fin de presentarlos al grupo para que éste los elabore; el grupo por su parte habrá superado sus primeras resistencias y estará en mejor disposición de abordar la tarea; la responsabilidad por la tarea explícita empieza a ser entendida y asumida con responsabilidad, hay un mayor esclarecimiento, comprensión y aceptación de roles tanto del coordinador como de los participantes, la tarea explícita y la responsabilidad de su logro es asumida en toda su realidad por el grupo; ya no se le carga al coordinador toda la responsabilidad, se empiezan a dejar de lado actitudes individuales para emprender acciones de grupo, de modo que el grupo mismo empieza a tomar sobre sí las funciones de organización, toma de decisiones y de control.

El momento final es el, denominado por Bauleo (11) , el momento de la síntesis, en donde el grupo muestra su mayor momento de productividad, en él los miembros del grupo comienzan a ensayar soluciones a sus problemas, existe una elasticidad del grupo respecto a los roles establecidos, la tarea se va convirtiendo de un modo operativo en el líder del grupo.

En conclusión , podemos resumir lo anterior en lo que Pichón Riviere llama la unidad de trabajo grupal "...que permite realizar el esclarecimiento que va de lo implícito a lo explícito, está integrado por el existente, material aportado por el grupo a través de un miembro cualquiera, que cumple la función de portavoz, la interpretación realizada por el coordinador o co-pensor del grupo y el nuevo emergente, conducta nacida de la organización de distintos elementos, acontecimiento sintético y creador que aparece como respuesta a esa interpretación" (Pichón Riviere, 1985).

(11) citado en Zarzar Charur. Op. Cit. 1980

CAPITULO 4

En los capítulos precedentes se ha manifestado la importancia que tiene la intervención de los padres de familia en el proceso de desarrollo infantil, no sólo a nivel de proveedores de atenciones físicas y materiales, sino en la parte más importante de ese desarrollo que concierne a la conformación de la identidad y desarrollo del autoconcepto del niño, por ello la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos es primordial y requiere de una vinculación estrecha con los profesionales encargados de los menores, más aún cuando se trata de menores con discapacidad ya sea transitoria o permanente, pues, como hemos revisado alrededor de ellos se generan una serie de sentimientos que en uno u otro sentido afectan el desarrollo emocional del niño (Jorgensen; Gómez Palacios; Antinory; Maldonado y Cols. 1993).

4.1 LA NECESIDAD DEL TRABAJO GRUPAL CON PADRES

Dependiendo del momento en que los padres soliciten ayuda educativa o de salud se les brindará orientación en el área emocional, de información acerca del problema del menor y de los cuidados que requerirá dependiendo de las características del niño, sin embargo muchas veces este trabajo se queda a un nivel superficial y es tan breve que no logra abordar o llegar a la problemática real de los padres, quienes por lo general se ven envueltos en una serie de entrevistas, revisiones médicas, informaciones y sugerencias que por el estado de shock en que se encuentran no son capaces de analizar y considerar con objetividad por lo que en la mayoría de los casos se les genera más confusiones y alteraciones emocionales, dejándose llevar finalmente por esa corriente de necesidades que acompañan a la

discapacidad del niño sin apenas tener tiempo de reflexionar en el papel que realmente juegan frente a esa personita para la cual no estaban preparados, por ello con frecuencia, cuando solicitan ayuda están tan preocupados y ansiosos por su hijo que sus perspectivas se distorsionan, algunas veces los padres hacen una inversión emocional sobre su hijo excesiva y patológica ya que pueden tener expectativas que van más allá de las potencialidades del niño, o bien, pueden disminuir sus habilidades y tender a la sobreprotección, en ambos casos es parte de la tarea profesional ayudar a los padres a obtener un equilibrio entre lo que el niño necesita de sus padres, lo que los padres necesitan del niño, lo que ambos conyuges necesitan uno del otro y lo que los demás miembros de la familia requieren y aportan para que éste equilibrio se dé.

En este proceso indiscutiblemente es necesario abordar las diferentes respuestas emocionales por las que atraviesan los padres, las cuales no sólo se generan al momento de confirmar la discapacidad de su hijo sino a través de todos los momentos críticos del desarrollo por los que atravesará el mismo.

Como también ya hemos analizado, queda claro que la información por sí sola no es una fuente que promueva cambios substanciales en las actitudes y emociones de los padres, también se ha manifestado que el modelo de orientación individual quizá no sea todo lo eficaz que se piensa pues coloca a los padres en una postura de ignorancia y al Psicólogo-Orientador como poseedor del saber.

Es necesario aclarar que abordar el trabajo con Padres desde una perspectiva grupal (y bajo la óptica del grupo operativo) no implica un Trabajo con fines Terapéuticos o un intento de convertir la labor reeducativa de los padres en un Psicoanálisis ya

que " no puede haber aplicación del psicoanálisis a la pedagogía Pues ello implicaría la creencia de que un saber sobre el inconsciente permite adueñarse de él" (Perrés, 1990, pág. 18) y en éste sentido modificarlo.

Más bien se pretende crear una experiencia grupal con un fin o tarea claros que permita entre otras cosas, una participación activa de los padres de familia y la creación de un espacio adecuado en donde puedan analizar su esquema referencial (es decir su lugar dentro de la familia, sus ideas, afectos, conocimientos, mitos etc.) y reconocer las semejanzas y diferencias con los demás miembros del grupo.

Esto permitirá que los padres se vean con otros ojos y desde diferentes marcos referenciales ya que, en un Grupo Operativo a partir del discurso de uno se precipita una respuesta producida por la mirada del otro, esta necesidad de anticipar la palabra del otro hace que uno se ponga de alguna manera en el lugar de él y desde allí encontrar alguna respuesta para sí mismo, para su propia pregunta acerca del cómo me ve ? y que produce en el otro una pregunta ¿ es el como yo (Baudes de Moresco, 1991) y por ende la confrontación

La participación de los padres en un Grupo Operativo, tiene entonces la finalidad de confrontar a los padres con sus propios esquemas referenciales, cuestionarlos y revisarlos partiendo de que la experiencia y conocimientos que ya tienen es importante y valiosa para llevar a cabo su ser padre resaltando con ello que no existe un modelo ideal de ser padre sino que cada sujeto diseña o estructura ese ser padre en base a su historia y contexto, en este sentido se promoverá la búsqueda de alternativas para incidir en su realidad exterior tomando en consideración que una parte de esa realidad es su hijo con discapacidad. Lo que los padres pueden

aprender en grupo les proporciona elementos para operar en la vida lo que significa utilizar herramientas cotidianas para resolver problemas cotidianos, ya que la resolución de los obstáculos internos en el grupo operativo provoca un descenso de la ansiedad y es en este sentido que el aprendizaje ayuda a leer nuestro entorno y a poder entenderlo y operar (Lapolla, 1985).

Ya que el trabajo en Grupo no puede desligarse de la ideología y las emociones, éste es un espacio ideal para que los padres resuelvan las ansiedades que les produce el ser padres de un niño especial, pues su discurso siempre estará dotado de una gran carga emocional que tendrá contenidos manifiestos y una infraestructura latente la cual será necesario indagar, labor que corresponderá al Coordinador del Grupo y Observador, dicha indagación tendrá como objetivo el facilitar la Tarea del Grupo, cuyo fin último será la aceptación plena de los menores con discapacidad, con el reconocimiento de sus habilidades y limitaciones así como del lugar que ocupa en la familia.

A continuación se plantea un Plan de Trabajo con Padres desde esta perspectiva que pueda ser llevada a la práctica en Instituciones Educativas que brinden atención a menores con discapacidad, aclarando que los aspectos más específicos de este trabajo dependerán de los objetivos de la Institución, las necesidades que se generen al interior de ellas y las demandas tanto implícitas como explícitas que se manifiesten en los padres de la comunidad escolar.

4.2 LA FORMACION DE GRUPOS DE PADRES

Tomando como punto de partida que un grupo operativo tiene como tarea el aprendizaje, es importante entonces, como primer punto el establecer con claridad la tarea a desarrollar por un grupo de padres, aunque ya hemos hablado de que la principal tarea es la de indagar acerca de ese ser padre y su postura frente al hijo discapacitado, es importante conocer las expectativas de los padres en relación a su hijo, a su papel en el desarrollo integral de su hijo; su participación en la institución y lo que espera de ésta.

Por ello el trabajo debe iniciar con entrevistas que den al coordinador una idea, si no clara, lo suficientemente específica sobre el estado general de los padres y sobre todo en el momento de desarrollo en el que se encuentra su hijo, para así poder determinar la clase de conflictos por los que pudieran estar atravesando ambos padres. En base a esta información se integrarán grupos con un número de participantes de 15 a 20 los cuales funcionarán durante todo el ciclo escolar, para lo cual será importante que las entrevistas sean precisas al inicio de éste.

Una vez integrados los grupos se dará a conocer a los padres la importancia de su participación en el trabajo grupal tratando de que el encuadre quede claro y conformado en base a las necesidades del propio grupo. Este encuadre corresponde a la delimitación en cuanto a:

- i) Número de participantes
- ii) Días de sesión y duración de las sesiones (como mínimo 90 minutos).
- iii) Compromiso a participar en todas las sesiones
- iv) Explicación de la dinámica a seguir
- v) Delimitación de la tarea.

La dinámica a seguir constituirá en primera instancia en establecer una especie de contrato con los padres que nos aseguren de alguna manera su asistencia (ya que la participación dependerá de factores intrínsecos) y que les asegure a ellos privacidad y secreto por parte de los profesionales y del mismo grupo, en el entendido de que lo sucedido en todas las sesiones sería tratado única y exclusivamente en el grupo, esto brinda cierto confort y disminuye la suspicacia en los padres dándoles cierta confianza de hablar en el grupo.

Para la delimitación de la tarea es necesario contar con la participación activa de los padres y en este sentido cobra relevancia resaltar la importancia de que elaboren las tensiones engendradas por su posición de ser padres de un niño especial; sin embargo como se espera que esto emerja en el transcurso de las sesiones y que sea el rumbo que tome finalmente el grupo, como estrategia se retoma el que no habrá temas prefijados para ser tratados en las sesiones ya que la temática de cada sesión dependerá de la libre aportación de los participantes (pero siempre tomando como punto de partida ese ser padre que los lleva a actuar de cierta manera).

De esta manera se determinan el grupo, el encuadre y la tarea del grupo o de los grupos, ya que en las instituciones dedicadas a la educación de discapacitados, la población es bastante heterogénea y por ende los padres también.

En este encuadre y delimitación es importante distinguir las normas que ya vienen dadas o impuestas por la institución, y las normas que el mismo grupo deberá establecer mediante un acuerdo, además es muy importante que la tarea o meta final quede clara así como los instrumentos con los que el grupo deberá contar,

además hay que clarificar las funciones y responsabilidades del Coordinador, haciendo patente que la historia del grupo será registrada.

En este encuadre es también importante la delimitación del espacio físico y temporal, esto es, delimitar el lugar de las sesiones, el número de las sesiones y el horario siendo muy importante respetarlo.

En este encuadre y delimitación de tarea y/u objetivos será importante también resaltar las funciones del coordinador y observador del grupo y dejar bien claro que la participación del grupo en relación a ellos es en esencia distinta por lo que cada participante desde su postura aportará diferentes elementos que en su conjunto brindarán a cada participante un aprendizaje único y diferente pues cada individuo afronta una tarea de forma específica y única, pues esta forma esta dada en base a los valores individuales o esquema referencial que hace a sus contribuciones únicas y diferenciales (Dellarosa, 1979).

4.3 CARACTERÍSTICAS DE LA COORDINACION DEL GRUPO

Como característica principal de un coordinador de grupo y como principal diferencia se encuentra que no puede ser considerado como líder del grupo o funcionar como tal, ya que, como hemos visto, en Grupo Operativo se pretende que el principal líder sea la tarea; por ello la labor fundamental de un coordinador de un Grupo de Padres será la de despertar paulatinamente en los miembros del grupo la capacidad para que logren disociar su actuar cotidiano y se conviertan en observadores de lo que ellos mismos están actuando, por lo que promoverá intercambio de información y la reflexión de ella, lo cual permitirá al grupo operar en diferentes

niveles que irán del pensamiento simple hasta la creación de nuevos esquemas y su conceptualización, lo cual estará dado por un aprendizaje en grupo cuya finalidad será el cambiar sus sistema relacional o ajustarlo a esas nuevas pautas o esquemas aprendidos, operando cotidianamente en base a ellos. Aunque fácil de enunciar, la tarea de un coordinador es harto difícil y complicada y como hemos revisado nada exenta de su muy característica carga ideológica y emocional, por ello es importante que el trabajo de coordinación se apoye con un observador imparcial (en un sentido no tan estricto, pues éste también trae consigo toda una historia cargada de emociones e ideología que definirán su práctica, pero que en lo posible se espera sea neutral), que en su momento dé cuenta fiel del proceso del grupo y aporte los elementos necesarios para dar pauta al coordinador de desenmarañar la serie de contenidos latentes que se darán al interior del grupo y en los cuales se encuentra la verdad del grupo.

Así, tanto el coordinador como el observador deberán centrar su labor en el acontecer grupal, no como un análisis del hacer individual sino como una "lectura" del grupo, que dé cuenta del esquema referencial y grupal que tiene que ver con la estructura y el proceso grupal; el coordinador entonces, deberá atender a lo emergente del grupo y en cada sesión atender como éstos emergentes tienen que ver con la tarea del grupo; recordemos, lo importante a observar es el proceso, por ello es fundamental observar como se da el movimiento en el grupo, de donde se parte, cómo se inicia cada reunión, su desarrollo y su término, y desde este lugar de coordinador-observador preguntarse, ¿cuál es el significado del discurso del grupo en relación a su tarea principal?. El coordinador entonces, deberá ayudar al grupo a pensar o repensar al hacer señalamientos y devoluciones del material de la misma sesión pero siempre con una perspectiva grupal y nunca adoptando una postura de saber

superior al grupo. Los señalamientos y devoluciones tendrán como finalidad que el grupo mismo vaya aprendiendo a ver su proceso, que aprendan a escucharse, que vayan creando una historia y con ello una memoria que les permita avanzar en el logro de su tarea.

El coordinador no debe interpretar sino señalar en base a lo manifiesto del grupo pero tratando siempre de que el mismo grupo aclare lo latente de sus participaciones al tener siempre en cuenta lo emergente que se manifiesta desde dos posturas distintas, las cuales Pichón Riviere denominó verticalidad y horizontalidad (citado por Lapolla, 1985); la verticalidad tiene que ver con la historia del sujeto, todo lo que él trae y cómo desde esa verticalidad se relaciona en el aquí y ahora del grupo; la horizontalidad, entonces, sería lo perteneciente a todos los integrantes lo que va generando en base a una modalidad de relación de vínculos que se van entretejiendo a partir de su verticalidad. Así que la resolución de los obstáculos internos en el grupo operativo provoca un descenso de la ansiedad y es en este sentido que puede darse un aprendizaje que ayuda al grupo a leer su entorno y poder entenderlo; es decir comprender y operar (Wessner, 1985).

El observador del grupo tendrá como tarea dar cuenta de las transferencias y contratransferencias que se dan en el grupo; en este sentido es importante abordar cómo se espera que se dé el Proceso Grupal:

- i) un primer momento en el que la individualidad prevalecerá sobre la grupalidad, que puede manifestarse por constantes referencias a grupos anteriores, el surgimiento de uno o varios líderes que intentaran abordar la tarea.

- ii) enfrentamientos en donde estará latente la angustia y las expectativas de los participantes respecto a la resolución de la tarea.
- iii) un momento que podemos llamar de Pretarea en que será el momento de las resistencias y de las imposibilidades para hacerse cargo de su tarea, esta resistencia al cambio se manifestará básicamente por la imposibilidad del grupo de abandonar sus viejos ímagos parentales, los cuales a través del mecanismo de la transferencia se depositan en el otro ya que la transferencia es el "mecanismo de la adjudicación y la asunción de los roles en el mundo interno del sujeto que de alguna manera se transfiere al grupo y hace que unos asuman y otros no asuman" (Pichón Riviere, 1980); esta transferencia es una resistencia a abordar la tarea. Este momento de transferencia se reconoce clásicamente como el terreno en el que se desarrollan las problemáticas, a través del proceso mediante el cual los deseos inconscientes se actualizan en una repetición de prototipos infantiles (Tamayo, 1985), o un poco más actuales según sea la fuente de la angustia, ya que se transfiere por angustia, por desconocimiento, al transferir el otro deja de ser un extraño.
- iv) un momento decisivo llamado de Tarea, en el cual los rasgos identificativos dentro del grupo se esclarecen y analizan, de manera que al romperse las primeras resistencias los padres estarán en posición de abordar la tarea aportando los elementos necesarios desde su verticalidad que inciden en la horizontalidad o sea que incidan en una mejor comprensión de su papel de ser padres que incida en la creación de un aprendizaje grupal en donde las experiencias de unos padres sirvan como elementos para configurar la posibilidad de analizar su ser hijo y poder así pensar en su ser padre favoreciéndose modificaciones estructurales que permitan a los padres abordar su realidad cotidiana desde un punto de vista concreto y acorde no sólo a sus

expectativas y necesidades sino en base a las necesidades y potencialidades de todos los miembros de la familia, despertándose en ellos un deseo consciente de saber, para lo cual hay que ayudarlos a desbloquear su curiosidad y su habilidad de incorporar a su experiencia nuevas estructuras y ampliando así no sólo sus expectativas sino las de sus propios hijos, ubicándose en un aquí y ahora que requiere de ellos una actuación acorde con la realidad que viven.

Una vez que el grupo logre una producción (o aprendizaje) a través de la creación de nuevos elementos, lo que se espera es que el grupo ya posea una estructura, en donde se hable del nosotros y la pertenencia sea un vector fundamental del proceso, lográndose con ello una heterogeneidad de los miembros y una mayor homogeneidad de la tarea. Sin embargo, al llegar a este punto de resolución de la tarea y generación de un producto (aunque hay que aclarar que no todos los grupos llegan a éste punto, incluso, habrá quienes no logren nunca abordar la tarea), el grupo deberá enfrentar la separación, ya que el para qué de su agrupación ha llegado a su fin; en este punto el grupo deberá decidir el aceptar la terminación o buscar formas para mantenerse unidos.

En este punto, tanto el coordinador-observador como el grupo deberán aceptar que como todo, el grupo tiene un ciclo vital en el cual se incluye su muerte, pero siguiendo ese devenir y movimiento dialéctico, esta muerte significa también avanzar y mejorar, y quizá a través de una nueva organización con otra tarea, con otros miembros, y no por el hecho de que vengar de fuera sino porque ellos mismos son otros modificados a tras luz de la experiencia grupal.

En este último momento se genera otra clase de ansiedades que dominan el clima afectivo; esta ansiedad se dá por enfrentarse a la pérdida de un espacio compartido, sin embargo, cuando el grupo ha logrado hacer suya la experiencia y logrado el aprendizaje grupal estará en posibilidades de cristalizar nuevos proyectos y superar esta pérdida que está contemplada en toda relación grupal.

Para terminar es importante señalar que este trabajo no pretende ser intelectual, ni terapéutico, sino un trabajo en donde se interrelacionen la serie de afectos, emociones, ideas y pensamientos que en conjunto dan cuenta de un proceso que está determinado por el contexto en que surge. Como profesionales, como psicólogos, tenemos que enfrentarnos a la tarea de coadyuvar en el difícil proceso de integración/aceptación de los individuos con discapacidad.

Es necesario que en este proceso se vislumbre también la necesidad de un reaprendizaje en donde se resignifiquen sus objetivos en base a su propio Esquema Referencial, con lo cual estará en mayor posibilidad de responder a las demandas que su papel le impone.

4.4 UNA EXPERIENCIA EN GRUPO

Como Psicóloga Escolar en una Institución que brinda atención a menores con discapacidades transitorias y permanentes he tenido la oportunidad de vivir de cerca los diferentes momentos por los que atraviezan los padres de estos chicos, desde los bebés hasta adolescentes quienes presentan compromiso neurológico y problemas psicomotores, del lenguaje y/o alteraciones significativas en su conducta socio-adaptativa. Como una de las tareas principales que hay que abordar con éstos padres está

explorar su proceso de aceptación y adaptación a esta condición y trabajarlo a través de asesoramiento en sesiones individuales o grupales a través de espacio destinado a "Escuela para Padres": En un intento de aplicar los principios de los grupos operativos, en colaboración con la otra Psicóloga Escolar se plantearon y llevaron a cabo sesiones con padres en donde el objetivo principal era el explorar sus esquemas referenciales y llevar las discusiones hacia la reflexión de las Necesidades Educativas Especiales de sus hijos y cómo ellos las encaran , si las aceptan o no etc. Este trabajo se llevó a lo largo de un ciclo escolar .

Se trabajó con 25 padres de alumnos de intervención temprana con diferentes discapacidades, como retraso psicomotor, hidrocefalia, síndrome de Down y compromiso neuromotor (hemiparesia y espasticidad). La edad de los menores oscilaba de los 09/12 meses a los 3 06/12 años; 14 niños de reingreso y 11 de nuevo ingreso.

Se realizaron las 11 entrevistas a los padres de nuevo ingreso, (asistiendo sólo dos padres -hombres), las entrevistas abordan aspectos relacionados con la historia socio-familiar del niño, sus antecedentes prenatales, perinatales y de desarrollo; las expectativas de los padres respecto a su hijo (a) y de la Institución. También se revisaron expedientes de los 14 alumnos de reingreso y se solicitó información a los profesores de grupo, esto con la finalidad de tener información suficiente sobre la dinámica de la familia para conformar el grupo de padres y tener una idea aproximada de los posibles emergentes que se dieran en el grupo.

Como lineamiento de la Institución participa también la Trabajadora Social de la Escuela en el trabajo con padres, por lo que se le asignó el papel de observadora del grupo, previa

documentación sobre lo que se tendría que observar y anotar en las minutas. El papel de coordinador se llevó a cabo por las 2 psicólogas, designándolo antes de las sesiones y de acuerdo a las necesidades y características que fue presentando el grupo.

OBJETIVO GENERAL: Propiciar un cambio de actitud en los padres de los niños con N.E.E. que redunde en una mejor interrelación padres-hijos.

OBJETIVOS ESPECIFICOS: (TAREAS):

- Reflexionar acerca del papel de ser padre
- Que el grupo identifique la necesidad de un cambio de actitudes de ese quehacer cotidiano de ser padres
- Que se generen al interior del grupo sus propias alternativas (de información, de atención por parte de otras instituciones etc.)

ESTRATEGIAS

Invitar libremente a los padres a través de un tríptico en donde se explicó la finalidad de la formación de los grupos, el horario y la forma de trabajo; reforzándose con cartelones en el interior de la escuela: posteriormente se convocó a una primera reunión en donde se abordaron los siguientes aspectos;

- delimitación de la duración de las sesiones
- las fechas de las mismas,
- las reglas de trabajo al interior del grupo (respeto mutuo, opinar sin restricciones con el compromiso de que la información que se vierta al interior del grupo será confidencial, asegurar que el tiempo determinado para las sesiones se respetará, iniciándose y terminándose ésta en el tiempo marcado. En esta primera reunión se delimitaron y sugirieron los temas a abordar posteriormente (según los requerimientos de los padres); se explicó así mismo la función del coordinador y del observador quién retroalimentó al grupo en base a sus observaciones.

PROGRAMACION

Difusión e inscripción 28 y 29 de abril y 7 de mayo respectivamente.

Las sesiones se realizarían a partir del mes de mayo:

1° sesión	22 de mayo
2° sesión	12 de junio
3° sesión	26 de junio
4° sesión	2 de octubre
5° sesión	30 de octubre
6° sesión	5 de noviembre
7° sesión	27 de noviembre
8° sesión	8 de enero
9° sesión	29 de enero
10° sesión	19 de febrero

Las sesiones concluirían con una convivencia entre padres e hijos lo cual se organizaría de acuerdo a los padres (posiblemente con la colaboración de los maestros de grupo).

Los contenidos y temas a tratar en cada sesión serían delimitados por los padres en la sesión previa por lo que nos correspondió organizar esas sesiones en base a los materiales necesarios y disponibles (videos, dispositivas etc) y se proporcionó la información específica que se requirió.

La duración de las sesiones era de 90 minutos y se llevaron a cabo en el salón de usos múltiples de la Institución.

Ya que las minutas de las sesiones son muy extensas, solamente se transcribe la primera sesión con los padres, y las siguientes sesiones sólo se describen en sus partes medulares para dar una idea suficientemente clara de cómo se llevó a cabo la conducción del grupo y los tropiezos que se encontraron en ello, así como el papel de observador, y las dificultades del grupo para avanzar en su tarea.

Previa a la sesión descrita se realizó un tríptico con información a grosso modo del trabajo que se iniciaba, siendo la invitación abierta y de participación voluntaria pero, con el compromiso de que una vez inscritos concluyeran con las 10 sesiones planteadas.

MINUTA DE LA 1º SESION DEL GRUPO DE PADRES

OBJETIVO: Dar a conocer a los padres de familia la forma de trabajo dentro del grupo (encuadre)

DINAMICA DE INTEGRACION: Los participantes se dividen en equipos de cuatro personas, se guardan las sillas y se pide a los integrantes que por equipos se sienten en el suelo; a cada participante se le proporciona una naranja, se les da la siguiente instrucción: En sus manos tienen una naranja, esa naranja tiene algo especial, obsérvenla, reconózcanla, traten de identificarla plenamente (5 minutos); posteriormente se ponen al centro las naranjas (de cada equipo), se revuelven y se les pide a cada integrante que tomen su naranja.

OBSERVACIONES: La dinámica se llevó a cabo como se planteó, en sus mismos lugares se les cuestionó a cada persona cómo reconocieron su naranja? Si la lograron reconocer o no, qué elementos de la naranja tomaron en cuenta, qué sentidos utilizaron para poder reconocerla posteriormente entre las demás naranjas etc.; la mayoría de los comentarios fueron en el sentido de que cada una de las naranjas tenía algo especial, algunas se estaban pudriendo, oían mal, otras tenían manchitas, tenían un tamaño diferente entre sí, etc.

DINAMICA DE INTEGRACION Y SENSIBILIZACION: Se forman parejas y se les explica que ahora cada una de las personas de cada pareja va a ser la naranja de la otra, a la cual se le vendarán los ojos, una vez que están con los ojos vendados se cambian las parejas y se les asigna a los tapados una persona diferente a la que habían visto, se les pide que por medio del tacto o de sus demás sentidos identifiquen a su naranja, que la toquen,

se acerquen etc. (3 minutos) una vez que se llevó a cabo la identificación se separan las naranjas y se descubren los ojos, se pide a los tapados que reconozcan a su naranja. Se intercambia el rol.

OBSERVACIONES: La dinámica se llevó un poco de más de tiempo pues no se entendía la instrucción por lo que fue necesario repetir ésta en dos ocasiones. Una vez que se entendió se procedió a llevarla a cabo, en sí la dinámica produjo nerviosismo entre la mayoría de los participantes y cierta inquietud entre algunas madres, pues como asistieron algunos de sus esposos se ponían nerviosas de dejarse tocar o tocar a un hombre.

Se les cuestionó sobre los sentimientos que se generaron, qué dificultades se presentaron para identificar a la pareja, para tener el primer acercamiento, qué elementos tomaron en cuenta para lograr la identificación de la pareja.

COMENTARIOS:

- no sólo a través de la observación se pueden conocer las cosas y las personas.
- se utilizan además los otros sentidos; el olfato, el tacto etc.
- lo que se percibe con los otros sentidos da una imagen mental de la persona
- algunas personas lograron identificar a la otra porque la sintieron: gordita de los brazos, sintieron el estómago abultado y supusieron una embarazada, otros tocaron el pelo y dieron idea del tipo de corte, pelo largo, corto etc.

-Coordinador.- ¿ Fue la misma experiencia con la naranja que con la persona?

Comentarios:

- en realidad con la naranja fue menos estresante pues es una cosa que se toca, se ve , se manipula.
- con las personas es distinto porque dan nervios tocar a otra persona
- algunas personas no dejaban que uno se les acercara
- les dio pena incomodar al otro
- sintieron pena con los señores
- los señores sintieron pena y no quisieron incomodar por lo que se acercaron lo menos posible y tocaron lo menos posible, así que tocaron por ejemplo el pelo y la ropa.

-Coordinador.- ¿ realmente esta primera experiencia nos permite conocer a las cosas y a las personas?

-Comentarios:

- es un primer acercamiento
- sí conocemos a las cosas, nos da una idea de cómo son las personas y las cosas
- aprendemos a conocer lo externo

-Coordinador.- alguien podría mencionar si el jugo de naranja era dulce, ácido etc. ¿por qué?

-Comentarios:

- no podemos conocer lo interno sólo conocemos lo externo de la naranja
- la observación sólo nos da una idea de lo que son las cosas
- no podemos saber hasta quitarle la cáscara a la naranja

-coordinador.- ¿cómo podemos trasladar ésto a las personas?

-comentarios:

- con la primera impresión no se puede conocer a las personas
- la primera impresión a veces es la que cuenta
- a veces no equivocamos cuando juzgamos a una persona por lo primero que vemos
- a veces somos como una naranja, las personas sólo conocen de nosotros la cáscara y nos conocen como somos, a veces seguimos con la cáscara.
- no siempre podemos formarnos un juicio con la primera impresión porque no conocemos realmente a las personas.

-Coordinador.- ¿ qué podríamos hacer entonces para lograr nuestro objetivo de conocernos entre sí ?

-comentarios:

- antes de conocernos entre todos tenemos que conocernos nosotros mismos

-coordinador.- ¿ qué necesitamos para que nos conozcan y conocernos nosotros mismos?

-comentarios:

- aceptarnos como somos
- saber como somos en realidad
- quitarnos la cáscara y aceptar lo que encontremos
- también aceptar a los demás con y sin cáscara
- debemos establecer reglas de convivencia

-coordinador.- Por ahora iniciaremos con las reglas:

Se explica la forma de trabajo, la labor del coordinador, del observador.

Serán 10 sesiones a las cuales deben comprometerse a asistir, con un margen de 10 minutos de tolerancia, a las 3:10 se inicia con quiénes estén presentes.

No existen temas específicos, éstos se irán dando conforme a las necesidades del grupo.

Nos vamos a llamar por nuestro nombre

Vamos a externalar nuestras ideas libremente y nuestros sentimientos

La información de las sesiones o que se vierta en ellas será confidencial y si existen dudas o comentarios se deberán hacer en el grupo y dentro de las sesiones.

Como primera necesidad se manifestó el deseo de conocer más acerca de las discapacidades de sus hijos y de conocerse entre todos un poco más.

Como punto final se organizan los integrantes de grupo por iniciativa propia para que en la próxima sesión se prepare agua y se compren vasos .

Se dió a conocer la hora y fecha de la siguiente sesión

SEGUNDA SESION

Se inicia con una dinámica en la cual se requiere de música; al compás de la música los participantes se rolan pasándose de mano en mano, al término de la música la consigna es, "darle el nombre a nuestra pareja , escuchar el de la pareja y ambos mencionar un defecto y una cualidad de su persona".

DESARROLLO DE LA SESION:- Tensión por parte de los participantes ya que había que movilizarse, esta resistencia a la forma tradicional de presentarse se manifestó por la incapacidad de comprender la consigna, por lo que se requirió de modelamiento por parte de las coordinadoras; la dinámica duró más de lo establecido pero al final se logró un ambiente relajado y de colaboración, todos participaron.

En mesa redonda se les cuestionó sobre ¿ cómo se sintieron, que pensaron de la dinámica, que observaron?

- primero la discusión gira alrededor de temas intrascendentes como el volumen de la música, que no se giraba en ambas direcciones etc.
- en un segundo momento se abordó que algunas personas no decían su nombre, o bien que solamente mencionaron defectos y que estos no tendían a repetirse.

La coordinadora cuestiona ¿ porqué se cree que se dio esto?
A lo que el grupo manifiesta que:

- es más fácil fijarnos en nuestros defectos que en las cualidades, a pesar de que también con las cualidades se conocen a las personas uno mismo tiende a pasarlos por alto, a veces por discreción, por no parecer vanidosos o bien porque uno mismo no se conoce bien.

- incluso a las personas allegadas no se les conoce o se tiende a resaltar las fallas como es el caso de los hijos y el esposo
- se manifestó que la mayoría era incapaz de decirles a los hijos una palabra de afecto o de aliento ante las fallas
- los participantes hacen memoria de su vida escolar (los que asistieron a la primaria y secundaria) recordando episodios en que fueron agredidos por comentarios negativos de su persona hechos por sus maestros, manifestándose que el sentimiento es de devaluación, de sentirse humillados.
- se analiza que incluso ellos como padres propician estas prácticas y que ésto devalúa la imagen del niño, y que cuando sucede a veces como padres no saben cómo actuar por no contar con el valor para defender a sus hijos o no saber cómo defenderlos, lo que coloca al niño en una situación de pérdida de confianza en los padres.
- se comenta que existen derechos y obligaciones del niño que sería conveniente revisar pues algunos padres los desconocen.

Para la siguiente sesión , se toma el acuerdo de retomar "Los Derechos del Niño", para lo cual se les pide que investiguen por su cuenta y se traiga a la sesión el material o información encontrada.

En esta sesión se inicia ya con una reflexión sobre el papel de ser padres y de alguna manera se abordó su experiencia como hijo-alumno. Aunque no se retomó directamente el tema de la discapacidad sí se manifestó tácitamente el hecho de que al niño discapacitado o con Necesidades Educativas Especiales se le señala y segrega en base a su defecto, analizando este Emergente vemos que el contenido latente en el grupo es precisamente el hecho de que se sienten incapacitados para abordar ellos mismos

ese defecto, aceptarlo y encontrar elementos ellos mismos para coadyuvar en la aceptación de los otros.

OBSERVACIONES.- Incluso a los coordinadores se les dificultó en la dinámica mencionar sus cualidades.

-se logró distinguir a los participantes líderes (3 madres de familia) y a las no participativas, aunque en general se participó al menos con un comentario y en la dinámica.

-los padres son más concretos y menos emotivos.

TERCERA SESION

Se inició con una dinámica acompañada con música, en donde se requería del contacto físico y de la atención.

DESARROLLO DE LA SESION.- el grupo se mostró se mostró más relajado y participativo, notándose más confianza al contacto físico, y reconocimiento de los nombres de algunos de ellos. Una vez que se creó un ambiente agradable . Se recordó la tarea de ese día.

Se formaron equipos de 4 integrantes y se les solicitó que en una cartulina anotaran los derechos y obligaciones de los niños que ellos conocían o que creían que los niños tenían.

En reunión general cada participante expresó su opinión sobre cada uno de los derechos llegando a la conclusión de que:

Los niños tienen derecho a ser llamados por su nombre , no son buenos los "apodos", "sobrenombres" etc.

A veces los sobrenombres esconden algo

No se debe chantajear a los niños con lo que son sus derechos, "lo que se les da es obligación de los padres"

El manejo del tiempo libre es importante y los padres deben participar con los hijos en estas actividades.

Surgieron opiniones en cuanto a que si los niños conocen sus derechos se vuelven rebeldes.

Se hacen comentarios respecto a los hijos adolescentes

La coordinadora pregunta ¿es o no conveniente dar ésto a conocer?

Se genera polémica pues una parte esta de acuerdo y otra no en que los niños conozcan sus derechos y se defiendan

Se menciona que así se podría evitar el abuso sexual, por ejemplo.

Se comenta finalmente que la educación de los hijos no depende de que sepan o no sus derechos, sino de cómo los educan los padres.

Que se educa a "como nosotros fuimos educados"

Que el ambiente en el que se crece influye en como se educa

La coordinadora pregunta cómo influye el ambiente?

El ambiente familiar es muy importante pues los problemas como el alcoholismo , los problemas de pareja, y el estado de ánimo de los padres influye en cómo se les trata y educa.

De aquí se desprende la tarea de la siguiente sesión.- explorar más a fondo las relaciones familiares.

OBSERVACIONES.- Se pasó por alto el comentario sobre la sexualidad y ya no se volvió a retomar. Las líderes del grupo acaparan las participaciones:

La reflexión fue más profunda en relación al papel de ambos padres, sin embargo aún no se llega al análisis del ser padres de un hijo especial.

CUARTA SESION

Ya que el ambiente es cordial y participativo se inicia sin una dinámica. Se aborda un breve resumen de la sesión anterior y se inicia la participación con la pregunta:

¿ qué son las relaciones familiares?

Al abordar esta pregunta dentro del grupo se dan las opiniones pertinentes que giran en base al respeto, la comprensión la comunicación etc.

Aquí surge como emergente una pareja de esposos con dificultades porque el señor no quiere que su esposa salga a vender, pues descuida a su hijo, a su casa, y su relación con su pareja se ve dañada.

Los participantes empiezan a tomar partido y a dar opiniones a favor y en contra de una y otro, desviándose el objetivo de la sesión, no lográndose llegar a una conclusión.

Se termina la sesión con la consigna de retomar el tema en la siguiente cita.

OBSERVACIONES.- En esta sesión el grupo se mostró al inicio relajado y participativo pero se fue cargando de emociones conforme se vertían comentarios, finalmente la problemática de los otros dio la pauta para no abordar la de cada uno de ellos, por lo que resultó más fácil abandonar la tarea inicial y centrarse en el problema del otro como una forma de proyección grupal.

En este sentido el grupo no logró un avance.

QUINTA SESION

Se retoma la sesión anterior con generalidades, lográndose que el grupo aborde su propia problemática, cuestionándose ¿quién está en una situación igual o parecida?

A la pregunta anterior se disparan los casos de cada uno de los participantes, notándose una gran carga emotiva pues cada persona relata su caso sintiendo que es el más grave.

Entre los problemas planteados se manifestó alcoholismo por parte del esposo abandono emocional y/o económico, distanciamiento e incluso una vida sexual poco satisfactoria, sobre todo por parte de algunas esposas que se sienten usadas .

A la pregunta de cómo influye todo esto en la relación con los hijos?

Se manifestó que si no se es feliz no se puede hacer felices a los demás y de este comentario se desprendió ¿ qué es la felicidad que nos hace realmente felices, cómo podemos dar felicidad, cómo saber si nuestros hijos son o no felices?

La discusión giró al respecto con diversos comentarios, llegándose a la conclusión de que hay que valorar lo que se tiene.

Aprender a conocer y valorar a los demás

Dar a los hijos no sólo cosas materiales sino también reforzar valores, autoestima,

Establecer una buena comunicación intrafamiliar que es a través de la cual uno se conoce y se transmiten los valores.

Quedando como acuerdo retomar el tema de la comunicación en la siguiente sesión.

OBSERVACIONES: En esta sesión se abordaron más ampliamente los problemas de cada participante, se dio un ambiente de confianza y respeto pues todos escucharon al otro, fue una sesión de reflexión, aún no se plantean estrategias de intervención pero los participantes están generando sus propias preguntas, abordando sus problemáticas y de alguna manera buscando sus soluciones a través de la propuesta de temas; sin embargo aunque todo gira en relación a su papel de padres de familia la Tarea Principal aún no se aborda.

El tema de la sexualidad sigue latente y es un tema que no retoman ni los participantes ni la coordinación.

SEXTA SESION

Se inicia la sesión con la presentación de dos videos con historias muy cortas pero removedoras, considerando que es necesario abordar el tema de la sexualidad una de ellas lo trata, en la otra se trata el tema de la no comunicación familiar y el machismo a través de la trama se muestra una familia totalmente disfuncional y en donde la comunicación no existe.

Al término de cada cinta se solicita que se viertan opiniones sobre ellas, las opiniones se dieron en un ambiente de ansiedad ya que las participantes se notó que se identificaron con los personajes, lo que produjo incluso llanto en algunas de ellas.

Los comentarios se basaron en especial en relación al doble código moral que maneja nuestra sociedad en el comportamiento hombre-mujer, se habló de la sobreprotección que se da a los hijos varones adolescentes y en general los participantes dejaron entrever sus propios códigos morales, aceptando que esto influye decisivamente en la forma de abordar las problemáticas familiares y en general de cómo se encara la vida.

Se llegó a un punto muy importante: la sexualidad del niño especial; los padres cuestionaron si los niños Down se desarrollan de la misma, cómo se manifiesta su sexualidad, si difiere o no de los niños normales, cómo la deben encarar los padres etc. Este tema se abordó con las preguntas ¿qué es para ustedes la sexualidad?, ¿qué es sexo?, ¿cómo vivenciamos nosotros nuestra propia sexualidad? ¿qué hemos observado en nuestros hijos especiales? ¿su comportamiento difiere del de sus demás hijos, sobrinos, primos etc.

De la discusión y retroalimentación de los participantes se aclaró que existen tabúes en relación a la sexualidad, que hay confusión en los conceptos, se llegó a la conclusión de que la sexualidad se vivencia desde el nacimiento, que los prejuicios y la ignorancia provocan los tabúes. El grupo tomó el acuerdo de continuar la siguiente sesión con este tema, para lo cual traerían materiales de revistas, libros, etc., comprometiéndose la coordinación a proporcionar material audiovisual.

OBSERVACIONES: En este punto se considera que las primeras resistencias han sido superadas, se está en transición hacia el momento de tarea, ya que los padres participantes han sido capaces de hablar en base a sus esquemas referenciales, y aunque aún existe un grado de angustia que se manifiesta por los comentarios; esta angustia es entendida por el otro y elaborada en un plano consciente, en donde se intenta entenderla y superarla, el contenido manifiesto del discurso grupal es "desconozco como puede mi hijo discapacitado vivir su sexualidad, necesito aprender para ayudarlo"; pero el contenido latente va en la dirección ¿cómo puede este hijo desvalido vivir esa sexualidad si le están negadas otras tantas formas de convivencias? y más aún ¿quiero que mi hijo viva su sexualidad aún sabiendo que quizá nunca pueda lograr una vida plena?.

Hasta aquí el grupo se escuda en la ignorancia como una forma de racionalizar su rechazo a darle al discapacitado un lugar de persona, que siente y reacciona y soslaya de alguna manera la responsabilidad que conlleva el aceptar esa vida sexual, por lo que en su discurso se puede leer "desconozco, ignoro que mi hijo sea un ser sexuado, por lo tanto necesito aprender", incluso se deja entrever que sus vivencias sobre la sexualidad no son por mucho las deseadas. Aún así este momento es muy importante para el grupo, ya que poco a poco el tema principal o tarea se está abordando, y

aunque el emergente en este caso es el tema de la sexualidad, reviste una gran importancia ya que tendrá que desencadenarse en la aceptación de que los discapacitados son seres sexuados que tienen las mismas necesidades físicas de amor, contacto físico y aceptación de los demás como cualquier otra persona. Desafortunadamente este trabajo no se concluyó por situaciones específicas de reorganización en el Servicio, por lo que las sesiones se concluyeron con una explicación por escrito a los padres y una reunión general en donde se les proporcionó una retroalimentación del trabajo realizado y ellos dieron opiniones y sugerencias; un punto importante es que manifestaron haber aprendido a hablar de los problemas de ellos y de sus hijos sin temor o sin sentirse señalados ya que en otros medios no es posible esta comunicación, vieron como muy valiosas las experiencias de los otros y pidieron información de cómo y dónde podrían solicitar un servicio parecido, de entre los mismos padres se proporcionaron direcciones y otras opciones para continuar.

CONCLUSIONES Y DISCUSION

Como se puede observar en la reseña sobre la experiencia en el trabajo con padres, es una labor difícil que conlleva implicaciones desde 2 ángulos diferentes ; desde los aportes y beneficios para los padres y sus hijos y desde las perspectivas que se vislumbran para la intervención del Psicólogo en el ámbito Escolar e Institucional a nivel Hospitalario.

Como Psicólogos abordar un trabajo grupal, implica un replanteamiento de nuestras concepciones, de nuestro esquema a fin de incidir en un aprendizaje en el cual se hace necesaria una experiencia de formación en grupo, en donde se participe como integrante no para aprender una técnica sino para revisar nuestra postura frente al conocimiento y nuestra praxis y en donde se involucren los sentimientos e ideologías que tienen que ver con esa práctica profesional como Coordinadores en un grupo de padres y de cómo concebimos sus tareas y finalidades ; y en este sentido, cómo estamos dispuestos a esa colaboración ya que este trabajo no sólo es removedor para los padres sino también para el propio Psicólogo o Coordinador-Observador pues también implica remover en él ese ser padre y/o ese ser hijo, por lo que se hace inminente aclarar que este trabajo no sólo implica el apropiarse de una técnica o un método para llevarlas a cabo (condición necesaria para llevar a cabo el trabajo) sino también implica que al apropiarse del papel de Coordinador -Observador de un grupo de padres se hayan resuelto las ansiedades básicas, no sólo las referidas al papel de padres-hijos sino a otros aspectos importantes como nuestras propias conceptualizaciones sobre la sexualidad por ejemplo, y lograr identificar en nosotros mismos todo aquello que en general salta en todo grupo.

Todo esto implica que el perfil del Psicólogo como Coordinador de Grupos de Padres deba estar orientado hacia un conocimiento amplio de la estructuración del sujeto psíquico y de los conceptos relacionados al manejo de grupos, sobre todo en lo que concierne a lo latente que hay en el discurso, es decir, la lectura del discurso grupal.

Pero además se debe contar con cierta sensibilidad que permita entender a los padres y a la vez que nos permita despojarnos del saber que como hemos visto lejos de ayudar entorpece el desarrollo del grupo y con ello el proceso reeducativo de los padres. Esta sensibilidad también se refiere a la habilidad de poder observar y dar cuenta de lo que pasa en el grupo sin hacer juicios de valor reportando exclusivamente aquello que concierne al grupo, dando cuenta de las dificultades por las que atraviesa para lograr sus objetivos, esto es muy difícil si tomamos en cuenta que tanto el coordinador como el observador tienen una carga socio-cultural específica que guía de alguna manera su actuación por lo que es necesario atender a los procesos de transferencia y contratransferencia que se dan al interior de un grupo y esto sólo puede ser posible a través de aprender cómo opera el grupo pues de lo contrario se corre el riesgo de no lograr visualizar cual es el vínculo del grupo con su tarea o quizá se toma sin querer el lugar de líder pues ello es muy fácil si tomamos en consideración que al inicio el grupo y en especial cuando se trabaja con padres éstos tienden a darle el lugar de líder al coordinador por lo que también es muy fácil actuar como consejero o bien como interviniendo desde el lugar en que nos coloca nuestro saber.

Es importante mencionar que a pesar de la viscosidades y tropiezos que se encuentran al trabajar con Grupos de Padres, éste es un trabajo muy enriquecedor que brinda la oportunidad de entrar en contacto con toda esa serie de sentimientos que hay detrás del ser padres y que nos permite atender sus quejas no sólo en relación al síntoma que expresa el hijo (a) sino desde su propia problemática como adultos, ayudándoles a entender que el niño e sólo el soporte de todo aquello que como padres no son capaces de afrontar, no porque lo ignoren o sean incapaces para ello sino más bien porque no han encontrado el tiempo suficiente ni el espacio adecuado para reflexionar sobre ello e iniciar un replantamiento de esa función de ser padres. Por ello, y sin querer ser redundante, el trabajo en Grupo Operativo se considera como el espacio idóneo para que los padres analicen en un ambiente de camaradería, de iguales, su esquema referencial que da cuenta de su historia particular, abordándolo como un trabajo de autorreflexión, un trabajo con uno mismo tendiente a la recuperación por parte del propio sujeto, de su procesos, de todo lo que hay en su historia que comparte con los otros y en éste sentido recuperar y/o formar una historia grupal como posibilidad de reconocer su historia social y su situación particular como incierta en un destino social común, que comparten y que coincide con el otro en un punto por demás relevante : ser padres y además enfrentar la labor de educar un hijo especial.

Como padres vivir una experiencia grupal no sólo enriquece su experiencia personal sino que a través del grupo, de compartir una tarea y trabajar en ella se les da la oportunidad de confrontar sus concepciones, de redescubrir sus posibilidades y potencialidades como padres educadores en general y aplicar ésto a su hijo especial, aprendiendo a verlo con otros ojos, ojos en los cuales su hijo pueda reconocerse y ubicarse , redescubrirse y con ello descubrir su identidad y tomar el lugar de hijo que le

corresponde en esa familia y que le ha sido robado o encubierto por su discapacidad . En la medida en que el niño encuentre esa imagen como perteneciente a un núcleo familiar, estará en posibilidades de integrarse a ese núcleo familiar, apropiándose de su historia familiar e ir creando su propia historia paralela y coincidente con la de su familia logrando así su lugar de sujeto y una autoimagen que proyecte a nivel social sus potencialidades y alcances y no sólo sus limitaciones, entonces será más factible lograr una Integración Social, Educativa y Laboral al margen de su discapacidad.

El trabajo en Grupo Operativo abre la posibilidad de que los padres analicen objetivamente sus demandas de atención, reflexionando que aspectos de esa demanda les corresponde a ellos abordar y resolver ya que al descubrir o reedescubrir el papel que juegan en la vida de su hijo estarán en posibilidades de comprender sus actitudes y sentimientos respecto a él y en éste sentido encauzar sus demandas hacia lo que le corresponde a la Institución. Por otra parte este trabajo permite a nivel Institucional atender un mayor número de padres logrando un impacto positivo no sólo en la población con Discapacidad sino también hacia la sociedad ya que como se ha venido mencionando un sujeto que es aceptado en su núcleo familiar está en mejores condiciones de adaptarse a las exigencias que su medio le imponga.

BIBLIOGRAFIA

- ANTINORI, D. y Cols.: Experiencia de Integración de Niños con NEE a la primaria, (en) Memorias, 1er. Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental, SEP, DGEE, 1993
- ANZIEU, D; La dinámica de los grupos pequeños. Edit. Kapeluz, 1978
- ANZIEU, D; El grupo y el inconsciente. Biblioteca Nueva, Madrid. 1978
- ANZIEU, D. "Acerca e la Identificación" y "Proceso Grupal e Identificaciones" (en) El Trabajo Psicoanalítico en los Grupos, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina 1978
- BAUDES DE MORESCO, M. y Cols; Grupo Operativo, Edic. Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina, 1991
- BAULEO, A; La propuesta Grupal, Edit. Folios, México, 1983
- CHAMPION, J. Los sistemas conjuntos, el psicólogo, la familia y la escuela (en) El niño, su contexto, la teoría de los sistemas familiares en psicología evolutiva. Paidós. Barcelona. 1987
- CARTWRIGHT, D. y ZANDER A. Dinámica de Grupos, Investigación y Teoría, Edic. Trillas, 1980
- CUNNINGHAM C. y DAVIS H. Trabajar con padres, Edic. Siglo XXI, España, 1988

- DELLAROSA, Grupos de Reflexión, Edit. Gedisa 1979
- DIEL, P. Principios de la educación y de la reeducación. F.C.E. México, 1961
- GOFFMAN ERVING; "Estigma e Identidad Social", (en) La Identidad Deteriorada, Edic. Amorrórtu, Argentina, 1973
- GOMEZ PALACIO, M. Perspectivas de la Educación de las personas con Deficiencia Mental, sus dimensiones conceptuales y operacionales, (en) Memorias, 1er Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental, SEP/DGG, 1993
- HOYOS MEDINA C. La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo, Revista Perfiles Educativos Núm 7 enero-marzo. 1987. Cise-Unam
- INGALLS F; "Impacto sobre los Padres" (en) Retraso Mental, La Nueva Perspectiva, Edic. El Manual Moderno, México, 1982
- JORGENSEN S. Situación y Tendencia de la Educación Especial en Europa Occidental, (en) Memoria, 1er. Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental, SEP, DGEE, 1993
- JESUSALINSKY A. Y Cols.: "Pequeña Historia de un Grupo de Trabajo Clínico" (en) Psicoanálisis y Deficiencia Mental, Edic. Nva. Visión, Buenos Aires, 1988
- LAPOLLA, B. Emergentes, Texto inédito, Taller de Aprendizaje e Investigación de Grupo Operativo, México 1986

- LILLIE, D. "Perspectivas de los programas para padres". (en) Los padres aprenden a enseñar. Edit. Paralelos. Buenos Aires. 1984
- MAISONNEW, J. La dinámica de los grupos, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1984.
- MANONI M: El niño retardado y su madre. Edit. Paidós. Buenos Aires, 1984
- PAULOSKY. E. Las escenas temidas del coordinador de grupos. Fundamentos. Madrid.
- PERRES, J. Educación de padres: conflictos entre los diversos paradigmas vigentes, algunas reflexiones psicoanalíticas y epistemológicas. (en) Cero en conducta, Núm 21-22, sep-dic. 1990
- PICHON-RIVIERE E. El proceso Grupal. Edic. Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina, 1980
- PICHON-RIVIERE E. Del Psicoanálisis a la Psicología Social, Edic. Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina, 1980
- PUGET, M. ; BERNARD, GOMEZ; CHAVEZ, ROMANO; El grupo y sus configuraciones, Terapia psicoanalítica, Lugar Editorial, Buenos Aires, 1991
- SANTOYO, R. Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. Revista Perfiles Educativos Núm. 11 enero-febrero-marzo 1981. Cise-Unam

- SEP/DGEE; Bases para una política de Educación Especial, México, 1985
- SEP/DGEE; La Educación Especial en México, México, 1985
- SEP/DGEE; Manual de Operación de las Escuelas de Deficiencia Mental, México, 1990
- TAMAYO, L. Transferencias e identificación Texto inédito, Taller de Aprendizaje e Investigación de Grupo Operativo, México, mayo 1986
- WESSNER, M. Didáctica de Emergentes, Texto inédito, Taller de Aprendizaje e Investigación de Grupo Operativo, México 1986
- ZARZAR, CHARRUR C. La dinámica de grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. Revista Perfiles Educativos Núm. 9, 1980
- ZUÑIGA Y CHAMIZO. El educador y su enigma, (en) Cero en Conducta, Núm. 15 nov-dic, 1990