



*Secretaría de Educación Pública
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo*

Licenciatura en Intervención Educativa



FAMILIA Y COMUNIDAD COMO AGENTES EDUCATIVOS

ADVERTENCIA

ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE DIDÁCTICOS PARA APOYAR EL DESARROLLO CURRICULAR DEL PROGRAMA EDUCATIVO.

NO TIENE FINES DE LUCRO NI COMERCIAL

SEPTIMO SEMESTRE

Área de Formación Específica: **Educación Inicial**
Campo de Competencia Curricular: **Saber referencial**

Compilación: **Profra. Ma. de Lourdes Yamada Dowhen**

PRESENTACIÓN

El curso *Familia y Comunidad Como Agentes Educativos* forma parte de la línea específica de Educación Inicial, se ofrece en el séptimo semestre y tiene un valor de 8 créditos. Los contenidos del curso se refieren a la familia y la comunidad en tanto elementos fundamentales del proceso de formación y educación de los niños y las niñas. El estudio de las temáticas se hace a partir de dos enfoques cuya presencia en el campo del estudio de la familia y la comunidad es muy significativa, a partir de ellos el estudiante podrá conocer y valorar diversas estrategias de intervención en el contexto familiar, comunitario y social en que se desenvuelve el niño, especialmente durante sus primeros 4 años.

El curso esta constituido por cinco bloques temáticos. Estos son:

Bloque 1. *La familia en la sociedad contemporánea.* Profundiza en el estudio de diferentes concepciones de la familia y analiza el papel que esta juega en la sociedad actual; el estudiante conocerá las características más generales de la familia desde el enfoque sistémico y de la teoría psicoanalítica accediendo al conocimiento de la dinámica interna, los mecanismos y la forma en que esta institución influye y hace posible la constitución psicosocial del niño y de la niña en la edad temprana.

Bloque 2. *La familia y el proceso educativo del niño en la edad temprana.* En este bloque se analiza el rol formativo de la familia dentro de su propio contexto interno, función que le es inherente a partir de su carácter de célula fundamental de la sociedad. Desde esta perspectiva, el alumno profundizará en el conocimiento de la familia como entorno inmediato del niño, e identificará las potencialidades del grupo familiar para iniciar al niño en la formación de hábitos y en la educación en valores; adicionalmente, se revisarán algunos programas y estrategias básicas de acción educativa que los padres podrán realizar con niños de entre cero y cuatro años.

Bloque 3. *La relación educativa familia-centro infantil.* Con base en los contenidos hasta aquí revisados, en este bloque se hace un análisis de la importancia de la relación entre la familia y el centro infantil, se reconoce a esta relación como un vínculo necesario que con base en la colaboración conjunta, la diversidad d estrategias de trabajo y formas de expresión, está en posibilidades de potenciar significativamente el desarrollo del niño en la edad temprana.

Bloque 4. *La familia, la comunidad y el entorno social del centro infantil.* Se aborda en este bloque el papel que corresponde a la comunidad como agente educativo y su relación con la familia; se

analiza como una organización sistémica la relación *comunidad-familia-centro infantil* haciendo énfasis en muchas posibilidades que la comunidad tiene de realizar acciones que propician el desarrollo integral del niño y facilitan la labor educativa de la familia y del centro de desarrollo infantil.

Bloque 5. El estudio de la familia y la comunidad. Para finalizar el curso, en este bloque se ofrece al estudiante un conjunto de técnicas para el estudio de la familia y la comunidad que le permitirán elaborar un diagnóstico de estas instancias mediante el que podrá identificar problemas y obstáculos para el desarrollo del niño en edad temprana. Asimismo, se analiza la estructura del diagnóstico familiar y comunitario así como los procedimientos instrumentales que permiten construirlo.

La modalidad de seminario y las asesorías individuales que se ofrecen en la operación del curso, así como las prácticas profesionales que realiza el alumno, le darán un importante apoyo para que con base en los saberes referenciales adquiridos elabore el diagnóstico que este curso establece como competencia final.

COMPETENCIA

A partir de los conocimientos adquiridos sobre la estructura, funciones y dinámica de la familia y la comunidad el alumno elaborará un diagnóstico de estos agentes educativos a fin de identificar problemas y obstáculos del desarrollo en la familia de un niño de 0 a 4 años.

La adquisición de esta competencia requiere como condición que el alumno se apropie de los referentes teóricos incluidos en los primeros cuatro bloques del curso a fin de que sea capaz de:

1. Entender y explicar la naturaleza de la familia en tanto grupo primario que satisface las necesidades básicas del individuo.
2. Identificar a la familia como contexto psicológico y social que le da identidad al niño pequeño y le permite incorporarse a su sociedad.
3. Identificar la naturaleza de la estructura de la familia y el proceso educativo que inicia al niño en su proceso de socialización y en su desarrollo.
4. Reconocer la importancia de los valores y los principios familiares que que norman el comportamiento individual y social de sus miembros.
5. Conceptualizar a la comunidad como un contexto y una instancia compleja que vinculada a la familia y al centro infantil tiene múltiples posibilidades de potenciar el desarrollo del niño.

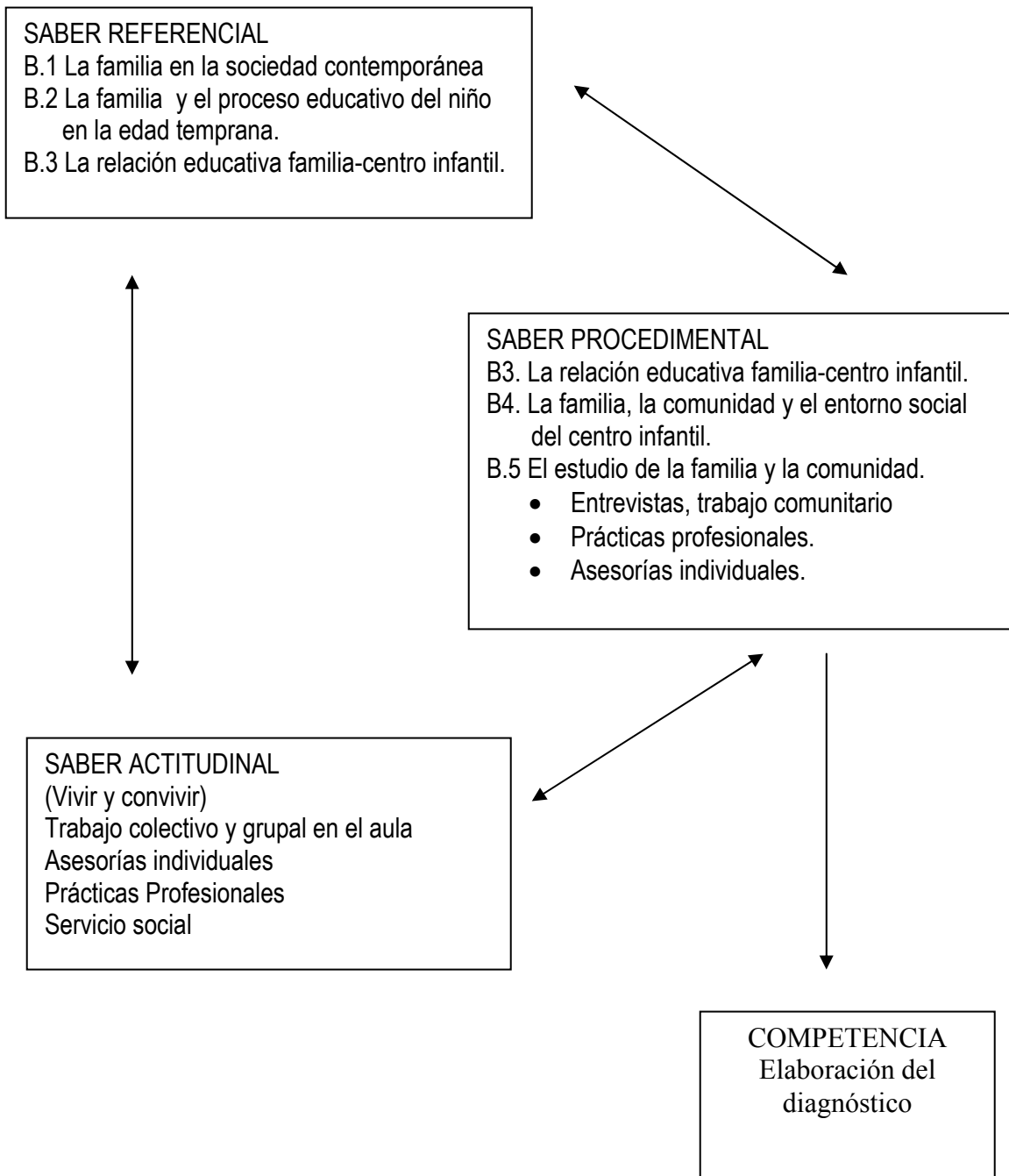
Además de los saberes referenciales arriba mencionados, también será necesario que el alumno recupere los saberes procedimentales obtenidos en su formación previa, especialmente los relacionados con las técnicas de observación y obtención de datos que debió adquirir en las materias de *Investigación Cuantitativa e Investigación Cualitativa*.

Para la adquisición de la competencia de este curso el alumno deberá recurrir a las habilidades adquiridas en la materia *Diagnóstico Socioeducativo*, así como a los saberes referenciales que aporta el curso *Cultura e Identidad* ubicado en primer semestre.

La adquisición y el dominio de la competencia establecida en este curso le permitirá al alumno, entre otras, las siguientes habilidades y formas de intervención:

1. Desarrollo del niño de 0 a 4 años que deberá formar parte de la familia y la comunidad acerca de la que se realiza el diagnóstico.
2. Identificar las necesidades familiares relacionadas con el desarrollo del niño.
3. Identificar las características de la comunidad en tanto contexto del niño pequeño, así como las formas de articulación que guarda con la familia y con el centro infantil.
4. Fundamentar el diseño de estrategias de intervención que propicien el desarrollo del niño pequeño mediante acciones coordinadas de los miembros de la familia, la comunidad y el centro infantil.
5. Elaborar programas de estimulación temprana que recuperen la especificidad de los niños a los que esta dirigido.
6. Identificar conflictos familiares y comunitarios.
7. Orientar el diseño de programas de animación sociocultural que faciliten la socialización y el desarrollo de los niños de una comunidad o de una institución.
8. Gestionar procesos y apoyos institucionales oportunos y pertinentes a las necesidades de las familias para el desarrollo integral de sus miembros.

ESTRUCTURA DEL CURSO



CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA

La ejecución de la competencia se evaluara considerando los siguientes criterios:

1. La familia diagnosticada por el alumno deberá tener cuando menos de cero a cuatro años.
2. El diagnostico familiar elaborado por el alumno deberá incluir los siguientes apartados:

- Datos de la familia (nombre, dirección, número de miembros, edad, sexo, ocupación, etc.)
 - Condiciones económicas y sociales.
 - Estructura familiar.
 - Cultura, principios y valores.
 - Organización y dinámica interna.
 - Relaciones con la comunidad.
 - Conflictos y problemas.
3. La precisión de los datos, el rigor con que se presenten y la consistencia interna del diagnóstico será una característica imprescindible del producto final.
 4. En el apartado 7 del diagnóstico el alumno deberá incluir un apartado en el que analice las perspectivas de desarrollo del niño que integra la familia. Para este apartado se sugieren como “ejes de análisis” los siguientes:
 - Dimensión biológica
 - Dimensión afectiva
 - Dimensión social
 - Dimensión cognitiva
 - Dimensión lingüística

La conclusión final del alumno deberá referirse al desarrollo integral del niño por lo que será necesario que haga una síntesis de las dimensiones analizadas pudiendo adicionalmente señalar áreas que a su juicio se encuentren rezagadas, en cuyo caso deberá sugerir algunas acciones o estrategias que resuelvan a corto, mediano y largo plazo los obstáculos o problemas encontrados. Este último aspecto sin embargo solo deberá esbozarse, su propuesta no será exhaustiva porque esta no es un requisito para dar por adquirida la competencia que, como ya se mencionó, consiste únicamente en la elaboración del diagnóstico.

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA

La acreditación del curso tiene como referente principal la ejecución de la competencia, sin embargo el profesor y el alumno podrán evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje y de adquisición de la competencia considerando los siguientes aspectos:

1. Los saberes referenciales incluidos en los temas de cada bloque.
2. Las habilidades y destrezas que refiere la competencia establecida por el curso para lo que se consideraran los productos y evidencias generadas en el diseño de instrumentos para la obtención de información y elaboración del diagnóstico familiar.
3. Las evidencias del trabajo del alumno tales como: escritos, fichas de trabajo, monografías, ensayos cortos y mapas conceptuales que muestren el nivel de comprensión de las temáticas estudiadas a lo largo del curso.
4. Las participaciones orales del alumno, las que de acuerdo a su estructura y complejidad se podrán tipificar de la siguiente manera:
 - 4.1 Exposición de las ideas centrales de las lecturas revisadas
 - 4.2 De análisis de los contenidos con base en argumentos e ideas propias

4.3 Prepositivas, de síntesis y conclusiones del trabajo grupal.

SUGERENCIAS METODOLOGICAS

1. En virtud de que en esta etapa de formación se pretende que el alumno se vincule permanentemente con la realidad y los ámbitos de intervención de la educación inicial, se recomienda trabajar con los primeros cuatro bloques en la modalidad de seminario y planificar el bloque 5 combinado con la modalidad de asesorías individuales y taller de elaboración del diagnóstico. Se propone esta modalidad de trabajo porque permite que el alumno articule las conceptualizaciones que va construyendo sobre la familia y la comunidad con las actividades técnico/instrumentales que deberá realizar para adquirir la competencia que se establece en el curso.
2. Realizar al inicio del curso una sesión de trabajo grupal que permita identificar los saberes previos del alumno acerca de la familia y la comunidad.
3. Con base en la bibliografía, iniciar el estudio de los enfoques acerca de la familia identificando las diferentes aproximaciones teóricas mismas que será necesario analizar y comparar para conocer sus similitudes y diferencias a fin de evaluar la pertinencia y la factibilidad de ellas como sustento para la intervención en el contexto de las instituciones y familias con las que trabajara el futuro profesional de la educación inicial.
4. Realizar sesiones grupales en las que se construyan conceptualizaciones y se sistematice el intercambio de ideas que permitan evaluar el trabajo teórico y las actividades que realizan los alumnos en los ámbitos de intervención en que hacen sus prácticas profesionales.
5. Revisar con los alumnos y explicitar los diversos criterios de evaluación de la competencia propuestos.
6. En todos los casos el asesor deberá ser flexible y constituirse como facilitador de los procesos de reflexión, creación e intervención, generando procesos proactivos, a partir de situaciones problemáticas que propicien la creatividad y favorezcan el desarrollo de competencias basadas en el vivir y convivir y en el saber hacer.

BLOQUE 1

LA FAMILIA Y LA SOCIEDAD CONTEMPORANEA

Ackerman, Nathan W. "Los psicodinamismos de la familia"; En: Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares. Buenos Aires: Horme, 1978.pp.35-36.

LOS PSICODINAMISMOS DE LA FAMILIA

Ninguno de nosotros vive su vida solo. Aquellos que tratan de hacerlo están destinados a desintegrarse como seres humanos. Por supuesto que algunos aspectos de la experiencia vital son más individuales que sociales y otros más sociales que individuales, pero no por ello la vida deja de ser una experiencia compartida. En los años tempranos se la comparte casi exclusivamente con los miembros de nuestra familia. La familia es la unidad básica de desarrollo y experiencia, de realización y fracaso. Es también la unidad básica de la enfermedad y la salud.

Familia es el nombre de una institución tan antigua como la misma especie humana. Es una entidad paradójica y evasiva. Asume muchas apariencias. Es la misma en todas partes, y sin embargo no es nunca la misma. A través del tiempo ha permanecido igual, y sin embargo nunca ha permanecido igual. La constante transformación de la familia a través del tiempo es el resultado de un incesante proceso de evolución; la forma de la familia se amolda a las condiciones de vida que dominan en un lugar y tiempo dados. En el escenario contemporáneo, la familia está cambiando su pauta con una velocidad notablemente acelerada, se acomoda en forma llamativa a la crisis social que caracteriza nuestro período histórico. No hay nada fijo o inmutable en la familia, excepto en que está siempre con nosotros. Por eso poco puede maravillarnos que aceptemos su papel en nuestras vidas tan naturalmente, tan irreflexivamente. En un sentido, hemos tenido miles de años para acostumbrarnos a ella y, sin embargo, en otro sentido, cada generación a su turno debe volver a aprender cómo vivir en ella.

¿Cuál es el mínimo indispensable de la familia? ¿Es la unión de hombre y mujer para enfrentar y cuidar de su progenie, o es una expresión fundamental de la naturaleza social del hombre, de su necesidad de formar parte de un grupo? ¿o es esto en realidad una misma cosa?

Algunos que han estudiado la familia, especialmente Wester-Mark y sus continuadores, expresan la convicción de que ha habido un desarrollo uniforme de la familia, desde los antropoides antecesores del hombre hasta la civilización en forma predominante y monógama en la que el padre ocupa un lugar

importante. Otros estudiosos, Briffault y sus discípulos, afirman el punto de vista opuesto, de que la organización de la familia tenía principalmente una base maternal y de que el rol del padre era transitorio, relativamente superficial y sin importancia. Con el tiempo, sin embargo, el padre asumió un lugar permanente dentro del grupo familiar. En términos de Otto Klineberg, "la sociedad impone al hombre el deber de cuidar de sus hijos como una suerte de retribución por los derechos que tiene sobre su mujer".

Algunas formas de familia se han estructurado visiblemente como una unidad económica y se han ligado poco a su matriz biológica, Familia no siempre ha significado padre, madre e hijo. A veces ha representado el funcionamiento complicado y unitario de una casa, una casa compuesta de todos los que vivían bajo un mismo techo o que se sometían a la autoridad de una cabeza suprema, un grupo de personas unificado con el propósito de regular eficazmente lo social.

Así los vínculos familiares se hacen a través de una combinación de factores: biológicos, psicológicos, sociales y económicos. Biológicamente, la familia sirve para perpetuar la especie. Es la unidad básica de la sociedad que se encarga de la unión del hombre y la mujer para engendrar descendientes y asegurar su crianza y educación. La relación entre hombre y mujer y las costumbres sexuales juegan un papel menos importante que el cuidado de los niños. El pasado histórico de la familia es complicado. El casamiento y la familia han estado divididos. Sexo y matrimonio han estado divididos. El cambio progresista de la caza a la agricultura como forma de vida trajo consigo un cambio de la familia matriarcal a la patriarcal y el desarrollo del valor de propiedad. La revolución industrial trajo consigo profundos cambios en la estructura familiar. Nadie puede predecir lo que traerán la energía nuclear y la era del espacio.

Pero las funciones biológicas de la familia sólo pueden cumplirse en una organización adecuada de las fuerzas sociales. Psicológicamente, los miembros de la familia están ligados en interdependencia mutua para la satisfacción de sus necesidades afectivas respectivas. Y están ligados económicamente en interdependencia mutua para la provisión de sus necesidades materiales.

La estructura de la organización familiar no es en ningún sentido estática o sagrada. A pesar de la superstición popular, el casamiento no se realiza en el cielo, la familia no es un sistema perfecto ordenado por Dios. Tampoco es la familia el pilar de la sociedad. Es más bien la sociedad la que moldea el funcionamiento de la familia para lograr su mayor utilidad.

Así la familia es en todo sentido el producto de la evolución. Es una unidad flexible que se adapta sutilmente a las influencias que actúan sobre ella, tanto desde dentro como desde fuera. En sus relaciones externas debe adaptarse a las costumbres y normas morales prevalecientes y debe hacer conexiones amplias y viables con fuerzas raciales, religiosas, sociales y económicas. Pero la familia

debe también aceptar dentro de ella las condiciones de las ligaduras biológicas básicas de hombre y mujer y de madre e hijo.

El problema no está en que la familia sea biológica o social. Apenas puede ser "esto o lo otro". Hay una continuidad fundamental entre individuo, familia y sociedad. Pero la organización biosocial de la conducta es distinta en cada uno de estos niveles.

Se caracteriza a veces a la familia como un organismo. Las connotaciones del término "organismo" sugieren instantáneamente el núcleo biológico de la familia. Atribuye a la familia las cualidades de proceso viviente y unidad funcional. Sugiere que la familia posee una historia natural propia de su vida, un período de germinación, nacimiento, crecimiento y desarrollo, una capacidad para adaptarse al cambio y las crisis, una lenta declinación, y finalmente, la disolución de la familia vieja en la nueva.

A través de todo el proceso la unidad psicológica de la familia es moldeada continuamente por las condiciones externas tanto como por su organización interna. Así como en el desarrollo del individuo hay crisis decisivas, así también en la vida de la familia hay períodos críticos en los que el vínculo de la familia misma puede fortalecerse o debilitarse.

La familia de una generación nace, vive y muere, y -como el individuo- logra una especie de inmortalidad en sus descendientes. En cada generación, la configuración de la familia sufre cambios importantes con cada etapa de transición. Tiene una clase de estructura en el período de parto, otra cuando el hijo entra en la pubertad y los padres en su madurez, y aún otra cuando los hijos maduran, se casan, siguen sus variados caminos, y los padres envejecen.

Además, cada hombre no tiene una sino varias familias.

Tiene la familia de su infancia, la familia del matrimonio y de la paternidad, y la "familia del ocaso", cuando es abuelo. En cada uno de estos períodos de la vida en familia, el individuo debe integrar sus disposiciones emocionales en los roles familiares adecuados.

Aunque hay una llamativa analogía entre las propiedades orgánicas del individuo y los fenómenos vitales de la vida familiar, que se expresa en la interdependencia de las partes y en la especialización de las funciones, esta analogía puede mantenerse sólo en parte. El organismo individual se caracteriza por su unidad física. Los miembros de una familia no están adheridos en la misma forma que los órganos del cuerpo, aunque sí se adhieren en el espacio bajo el mismo techo o dentro de la misma comunidad.

Los cambios adaptativos de la estructura familiar están determinados tanto por su organización interna como por su posición externa en la comunidad. Por lo común

se reconoce que la trama de las relaciones familiares puede estar influenciada en amplia variedad de formas, sea por un ambiente social amistoso, protector, o por uno hostil y peligroso. Un ambiente social que impone peligros puede hacer que una familia se desintegre; la unidad familiar puede desmoronarse al ser invadida por fuerzas externas. O, por contraste, una familia puede reaccionar con un reforzamiento defensivo de su solidaridad. Un ambiente externo amistoso que proporciona oportunidades de autoexpresión y recompensa en la comunidad más amplia puede aflojar los lazos de la familia y fomentar en sus miembros una movilidad social incrementada. O, si la familia está organizada así internamente, puede reaccionar con mayor acercamiento y satisfacción incrementada para los miembros individuales que se congregan en ella. Y sabemos que con un cambio de estructura familiar en respuesta al cambio social las ligaduras de amor y lealtad pueden fortalecerse o debilitarse; pueden cambiar notoriamente la participación en las experiencias, la división del trabajo, y la distribución de la autoridad entre el padre y la madre.

La familia debe ajustarse desde dentro a la amplia gama de vicisitudes que afectan las relaciones de cada uno de sus miembros a todos los otros. Bajo condiciones favorables, los sentimientos de amor y lealtad prevalecen y se mantiene la armonía familiar. Bajo condiciones de tensión y conflicto excesivos, pueden surgir antagonismo y odio mutuos, amenazando la integridad de la familia.

La familia puede compararse a una membrana semipermeable, a una envoltura porosa que permite un intercambio *selectivo* entre los miembros cubiertos por ella y el mundo externo. "La realidad" se cuela selectivamente a través de los poros de la envoltura y afecta a los miembros cubiertos por ella en una forma predeterminada por el tipo de esta envoltura. También el tipo de la envoltura afecta la influencia que los miembros de la familia ejercen sobre el mundo externo. Las condiciones adversas dentro de lo recubierto o en el ambiente circundante pueden destruir la envoltura, en cuyo caso los miembros encerrados en ella pierden su protección. Condiciones externas amenazadoras pueden hacer que los poros del saco se contraigan, haciendo entonces que la envoltura se contraiga y manteniendo a los miembros más apretados dentro de ella. Una envoltura familiar así restringida y aislada del ambiente no puede llevar normalmente a cabo sus funciones o durar mucho. Las condiciones externas favorables expanden la envoltura y promueven una interacción más fluida con el mundo externo. La envoltura puede combarse por un exceso de tensión que surja de un estado de desequilibrio entre los miembros recubiertos. A menos que se restituya el equilibrio la presión interna acumulada puede, con el tiempo, hacer estallar la envoltura.

Fundamentalmente la familia hace dos cosas: asegura la supervivencia física y construye lo esencialmente humano del hombre. La satisfacción de las necesidades biológicas básicas es esencial para sobrevivir, pero saciar solamente estas necesidades no garantiza de ninguna manera que se desplieguen las cualidades humanas. La matriz para el desarrollo de estas cualidades humanas

es la experiencia familiar de estar juntos. Esta unión está representada por la unión de madre e hijo y se refleja posteriormente en los lazos de identidad del individuo y la familia, de la familia y la comunidad más amplia.

Concretando, los fines sociales que cumple la familia moderna son:

1. Provisión de alimento, abrigo y otras necesidades materiales que mantienen la vida y proveen protección ante los peligros externos, función que se realiza mejor bajo condiciones de unidad y cooperación social.

2. Provisión de unión social, que es la matriz de los lazos afectivos de las relaciones familiares.

3. Oportunidad para desplegar la identidad personal, ligada a la identidad familiar; este vínculo de identidad proporciona la integridad y fuerza psíquicas para enfrentar experiencias nuevas.

4. El moldeamiento de los roles sexuales, lo que prepara el camino para la maduración y realización sexual.

5. La ejercitación para integrarse en roles sociales y aceptar la responsabilidad social.

6. El fomento del aprendizaje y el apoyo de la creatividad e iniciativa individual.

Es claro que la configuración de la familia determina las formas de conducta que se requerirán para los roles de esposo, esposa, padre, madre e hijo. La paternidad y la maternidad, y el rol del hijo, adquieren significado específico sólo dentro de una estructura familiar determinada. Así la familia moldea la clase de personas que necesita para llevar a cabo sus funciones, y en este proceso cada miembro reconcilia su condicionamiento pasado con las expectativas de su rol actual. Es claro que este proceso es continuo, porque la identidad psicológica de una familia cambia con el tiempo. Y dentro del marco de este proceso, a veces cada miembro llena y otras veces, dentro de ciertos límites, altera activamente estas expectativas del rol.

Las corrientes de sentimiento que se mueven entre miembros de la familia pertenecen a clases numerosísimas y a todos los grados de intensidad. Bajo condiciones alteradas, cada una de estas corrientes emocionales puede hacer surgir su antagonista. El tono emocional que gobierna las relaciones entre dos miembros cualesquiera de una familia tiene un desarrollo peculiar propio, pero este desarrollo está continuamente influenciado por el clima emocional que caracteriza a la familia toda. Lo que define la atmósfera interpersonal única de la familia es la cambiante multiplicidad de las corrientes y contracorrientes emocionales. Es contra el fondo de esta atmósfera familiar, en constante flujo, que se desarrolla la personalidad y reacciones sociales del niño.

Se puede considerar a la familia como una especie de unidad de intercambio; los valores que se intercambian son amor y bienes materiales. Estos valores fluyen en todas direcciones dentro de la esfera familiar. Generalmente, sin embargo, los padres son los primeros en dar. Para usar una fórmula simple, las actitudes y acciones emocionales de cualquier miembro de la familia, se expresan en lo que necesita, como intenta conseguirlo, qué está dispuesto a dar en retribución, qué hace si no lo consigue, y cómo responde a las necesidades de los otros. El proceso íntegro de distribución de satisfacciones en la familia está dirigido por los padres. En ellos reposa especialmente el que las expectativas que pone cada miembro en otro esta destinada a cumplirse razonablemente. En el mejor de los casos, este proceso va sobre ruedas y prevalece una atmósfera general de amor y devoción mutua. Pero, si la atmósfera familiar está llena de cambios y desvíos bruscos, pueden surgir profundos sentimientos de frustración, acompañados inevitablemente de resentimiento y hostilidad. El intercambio de sentimientos entre miembros de la familia gira fundamentalmente alrededor de esta oscilación entre el amor y el odio.

En el curso habitual de los acontecimientos de la vida en familia, todos están destinados a experimentar alguna desilusión; a consecuencia de esto, se suscita en alguna medida enojo y temor. Un exceso de frustración, dolor y odio pueden provocar un serio perjuicio para un desarrollo saludable. Sin embargo, es esencial para el desarrollo emocional experimentar cierta desilusión, desarrollar tolerancia a la frustración, y aceptar resultados que no colmen completamente lo esperado. Sin esto habría un estímulo insuficiente para nuevas experiencias y nuevas conquistas.

Es obvio que el niño experimenta tanto amor como odio hacia sus padres. El niño feliz, razonablemente satisfecho, consigue dominar eficazmente su odio. Predomina su amor por sus padres y se identifica con ellos, moldeándose a su imagen. El niño infeliz, frustrado, experimenta odio excesivo y puede identificarse con sus padres sobre una base de odio y miedo más que amor, renunciar desafiante a identificarse con ellos, o desarrollar una conciencia patológicamente severa por miedo a la relación paterna.

El control eficaz de este equilibrio entre amor y odio está profundamente determinado por las actitudes de los padres, aunque éstas están influenciadas a su vez por las actitudes y conducta de los niños. El carácter de los padres ya está profundamente grabado como resultado de su propio condicionamiento familiar temprano. Pueden transportar desde esta experiencia temprana las mismas actitudes que sus padres mostraban hacia ellos; o, si se han sentido maltratados por sus propios padres, pueden desplegar ahora una variedad de actitudes exactamente opuestas a la que ellos mismos experimentaron en su infancia.

La forma característica en que los padres muestran su amor entre ellos y hacia los hijos es de la mayor significación para determinar el clima emocional de la familia. El conflicto provoca tensión hostil, que al no disminuirse amenaza con la

desorganización familiar. Cuando los padres se aman, el hijo los ama a los dos; cuando los padres se odian, el niño está compelido a ponerse del lado de uno y en contra del otro. Esto provoca miedo porque debe prepararse entonces para perder el amor del progenitor que rechaza en favor del otro. El clima emocional de la familia evoluciona constantemente. No tiene una incesante monotonía. El cambio en el tipo de la interacción familiar es a menudo sutil.

El niño tiene al nacer cierto potencial hereditario, pero en un sentido más amplio no tiene yo, ni mente, ni personalidad propia. Su individualidad se va moldeando etapa por etapa a partir de la unidad primaria de madre e hijo. Desde esta unidad primaria emerge la diferencia. La percepción de la diferenciación puede ser un estímulo para el aprendizaje si la autoestima del individuo está mantenida por el vínculo de identificación. Para mantener una unión emocional saludable entre madre e hijo es contingente una saludable separación del yo individual del niño. Si la unión está perjudicada, el proceso de separación se perturba. Si la experiencia de separación está perjudicada, se menoscaba el sentimiento de unión.

Las relaciones entre la identidad individual y la identidad familiar se caracterizan por el sutil interjuego de procesos de combinación y diferenciación. Cuando el individuo madura, se casa y crea una nueva familia, su identidad se fusiona en estas nuevas relaciones, se modifica y luego se diferencia. Así la identidad es un proceso que evoluciona constantemente. La identidad individual requiere el apoyo de la identidad familiar, y la identidad familiar requiere, a su vez, el apoyo de la comunidad más amplia.

La tarea de la familia es socializar al niño y fomentar el desarrollo de su identidad. Hay dos procesos centrales involucrados en este desarrollo: primero, el paso de una posición de dependencia y comodidad infantil a la autodirección del adulto y sus satisfacciones concomitantes; segundo, el paso de un lugar de importancia infantil, magnificada, omnipotente a una posición de menor importancia, esto es, de la dependencia a la independencia y desde el centro de la familia a la periferia. Ambos procesos son funciones psicológicas de la familia como unidad. Es esencial que estos procesos sean imperceptiblemente graduales en beneficio de la salud emocional del niño.

Por supuesto que en el caso de la relación matrimonial la situación es distinta. Cada cónyuge llega a la unión con una identidad personal ya formada. Sin embargo, aunque esté formada, es incompleta. El hombre y la mujer se acercan por un proceso de atracción empática. Cada uno anhela completarse a través de su unión con el otro. La identidad psíquica de la pareja matrimonial deriva de esta unión. Pero la emoción de amor es más que sexo. Es una reacción emocional total y requiere un eco.

Lo que moldea la identidad de la nueva familia es la interacción, fusión y rediferenciación de las individualidades de las partes de esta pareja matrimonial. Así como la personalidad del niño internaliza algo de cada progenitor y también despliega algo nuevo, así también la identidad de la nueva familia incorpora algo

de la imagen de sí mismo que tiene cada cónyuge y de la imagen de sus respectivas familias de origen, y además desarrolla algo nuevo y único.

A partir de la identidad unida de la pareja matrimonial cada cónyuge procura desarrollarse progresivamente como individuo y también realizar las metas familiares. Si la identidad de la pareja matrimonial está perturbada, se perturbará también el proceso de diferenciación posterior de cada miembro. La identidad psicológica de la pareja matrimonial forma al niño, pero el niño también conforma según sus necesidades a la pareja paterna. Lo que provee el estímulo para la adecuada receptividad de nuevas experiencias y fomenta la iniciativa individual, es la interacción de los miembros de la familia en roles de relación recíproca. La identidad psicológica de la pareja matrimonial tanto como la evolución de la identidad de cada miembro individual de la pareja, forma el núcleo de la identidad que se desarrolla en la nueva familia.

Bajo óptimas condiciones es posible conseguir un nivel de salud emocional positiva más allá del que caracterizaba el de las familias de origen. La generación más joven de padres puede criar hijos más sanos que la anterior, incluso cuando actúan demasiado reactivamente contra los "errores" de sus padres.

La conducta maternal o paternal no puede vincularse a una relación causal simple, de parte a parte, con las personalidades individuales de los padres. Antes bien, actuar como madre y como padre significa adaptarse a roles recíprocos, interdependientes, moldeados por la configuración psicológica total del grupo familiar, por encima y más que por los determinantes que derivan del bagaje individual de ambos padres. Así, la conducta del padre, la madre o el hijo no puede ser evaluada en un vacío social o en el contexto exclusivo de la interacción paterno-filial, sino que debe ser considerada como expresión funcional de la experiencia interpersonal total que caracteriza la vida de la familia.

Las interrelaciones de la identidad de la pareja matrimonial o paternal y la identidad individual de cada cónyuge están sutilmente equilibradas. Es como perderse en la identidad más amplia de la familia sólo para encontrarse uno mismo otra vez, y ahora, es de esperar, en una versión mejorada. De esta fusión marital y paternal en una familia sana surge una identidad individual más fuerte y rica. La diferenciación de la persona separada es tan importante como la básica unión familiar. No es necesario que la cualidad de diferenciación en las relaciones familiares sea sentida como una amenaza, así como la diferenciación sexual no es una amenaza. Por el contrario, debe ser bienvenida como prueba de la complementación de sí, como oportunidad de nuevo aprendizaje y mayor realización.

Las perturbaciones emocionales de muchas personas convergen en las experiencias de la vida familiar cotidiana. El punto muerto de todas las fuerzas que "forman o destruyen" la salud mental es el "dar y tomar" emocional de estas relaciones. El grupo familiar ejecuta la tarea crucial de socializar al niño, y moldea el desarrollo de su personalidad, determinando así en gran parte su destino mental. Aquellos procesos por los que el niño absorbe o rechaza total o

parcialmente, su atmósfera familiar, determinan su carácter. Para el adulto, la experiencia cotidiana de la vida familiar representa un factor central en la estabilización y acrecentamiento de su salud mental, mejora la satisfacción personal, promueve el éxito en la integración social, y estimula un nuevo desarrollo de su personalidad. La familia provee la clase específica de experiencias formadoras que permiten que una persona se adapte a situaciones vitales diversas. El hogar es como el campo de entrenamiento donde la persona adquiere práctica y cada vez mayor destreza para cumplir con una amplia variedad de roles sociales.

Las relaciones familiares regulan la corriente emocional, facilitan algunos canales de desahogo emocional e inhiben otros. La configuración familiar controla tanto la calidad y cantidad de expresión familiar, como su dirección. Alienta algunos impulsos individuales y subordina otros. Del mismo modo, estructura la forma y escala de oportunidades para la seguridad, placer y autorrealización. Moldea el sentido de responsabilidad que debe tener el individuo por el bienestar de los otros. Proporciona modelos de éxito y fracaso en la actuación personal y social.

La familia da forma a las imágenes subjetivas de peligro que es parte de toda tendencia social, e influye en la corrección o confusión de estas percepciones de peligro. El que un individuo reaccione a una sensación de peligro luchando o escapándose está influido a su vez por la convicción de apoyo y lealtad de los lazos familiares o por sentimientos de desunión y traición. La interacción familiar puede intensificar o disminuir la ansiedad; esta interacción estructura el marco humano en el que se expresan los conflictos y contribuye al triunfo o al fracaso en la solución de estos conflictos. En la lucha, la elección de defensas especiales contra la ansiedad está también influenciada selectivamente por la estructura familiar.

Finalmente, la interacción familiar moldea los alcances del impacto entre fantasía y realidad y afecta así el desarrollo de la percepción de la realidad. El individuo busca aquellas cualidades de la experiencia familiar que congenian con sus impulsos personales. Seleccionando, toma para sí los rasgos de la vida familiar que son favorables para la búsqueda de sus metas personales, fines placenteros y alivio de conflicto y culpa.

La estabilidad de la familia y de sus miembros depende de un patrón sutil de equilibrio e intercambio emocional. Cada miembro influye en la conducta de todos los otros. Una desviación en la interacción emocional de un par de personas en una familia dada altera los procesos de interacción en otros pares familiares. En una relación triangular, uno de los miembros puede unir o hacer pedazos la unidad psíquica de los otros dos. La enfermedad emocional puede integrar o desintegrar la relación familiar. La enfermedad emocional de un miembro puede complementar la de otro o tener efectos antagónicos. Algunas formas de enfermedad pueden ser compartidas por dos o más miembros de la familia. Una crisis en la vida de la familia puede tener efectos profundos y de gran alcance en la salud mental de la familia y de sus miembros individuales.

Las interrelaciones entre la conducta individual y familiar deben analizarse en estas dimensiones: 1) la dinámica de grupo de la familia; 2) los procesos dinámicos de la integración emocional del individuo en su rol familiar; 3) la organización interna de la personalidad individual y su desarrollo histórico.

Los fenómenos de los roles familiares constituyen el puente entre los procesos internos de la personalidad y la estructura de la familia como grupo. Los papeles familiares de marido, mujer, padre y madre, padre e hijo, hijo y hermano, son intrínsecamente interdependientes y recíprocos. Cada miembro de la familia está obligado a integrarse a múltiples roles y también a roles extrafamiliares. Debemos ocuparnos aquí de varias cuestiones: El éxito o fracaso relativo de la adaptación a los roles familiares requeridos; cómo cada rol afecta todos los otros; cómo cada pareja familiar influye en las otras, y el grado en que la adaptación a un rol le fuerza o impide la adaptación a otro.

Inmediatamente pertinentes a tal esfuerzo son estos tres principios empíricamente documentados:

1. La conducta anormal de los adultos tiene raíces significativas en la experiencia de integración de la infancia en una familia especial, pero continúa moldeándose en la experiencia familiar corriente.

2. Es imposible la evaluación diagnóstica y la terapia de las perturbaciones emocionales de un niño si se lo considera como un ser separado de su medio familiar. La unidad adecuada para estudio y tratamiento es el niño considerado como parte de la familia, y la familia como parte del niño.

3. Pueden entenderse mejor los trastornos de la personalidad y las perturbaciones en la adaptación social de los adultos si se los examina sin aislar los, sino viéndolos como una estructura dinámica cambiante, continuamente influenciada por los efectos recíprocos de la interacción familiar. No se considera entonces la conducta desviada sólo como proyección de una distorsión intrapersonal fija sino también como expresión funcional del interjuego emocional de las relaciones personales importantes. La forma como la persona percibe la imagen de los otros influye en su imagen de sí mismo, y viceversa. Este es un proceso en dos direcciones, que modela continuamente el sentimiento, la actitud, y la acción.

La familia es un grupo primario. Es intermediaria entre el individuo y la sociedad más amplia. Hemos estado inclinados, en el estudio de la conducta, a examinar al individuo como una entidad aislada, intacta, o a examinar los efectos sobre la conducta de la posición del individuo en la estructura social más amplia. La indagación de los psicodinamismos de la familia como una unidad y de los procesos de integración individual en el grupo familiar investigación otrora descuidada abre una nueva ruta para la investigación. Las relaciones entre la personalidad del individuo y los procesos de dinámica de grupo de la vida en familia constituyen un eslabón esencial en la cadena de causalidad de los estados de enfermedad y salud mental.

Arthur Miller, el dramaturgo, plantea esta pregunta:

¿Cómo puede un hombre hacer del mundo externo un hogar? ¿Cómo y en qué forma debe luchar, qué debe buscar cambiar y superar dentro y fuera de sí para encontrar la seguridad, el ambiente de amor, la tranquilidad del alma, el sentido de identidad y honor. que todos los hombres han conectado en sus recuerdos con la idea de familia?

FREUD y LA CONCEPCIÓN PSICOANALITICA DE LA FAMILIA

Los CONCEPTOS de Freud son inmensamente ricos por lo que revelan sobre la naturaleza de la experiencia humana. Sin embargo, ocultas tras estas revelaciones, yace el profundo enigma de las interrelaciones entre el desarrollo del individuo y la "pertenencia" a la familia a medida que evolucionan en el tiempo. El enigma tiene un eco persistente en cierta indecisión sobre hasta qué punto la personalidad es individual, hasta dónde es familiar y social, hasta dónde se manifiesta autónomamente desde dentro hasta dónde está influido desde afuera, y hasta dónde se mueve hacia adentro y hacia atrás en vez de hacia afuera y hacia adelante. Es el enigma de las relaciones entre el aspecto interno y externo de la personalidad, cuyos secretos aún no están totalmente revelados; pues los oscurece el proceso recíproco de integración e individuación en la vida familiar.

Seguramente no daríamos a Freud el respeto y honor que merece si no reconociéramos las limitaciones de su representación conceptual del hombre, que se nos revelan ahora gracias a los nuevos conocimientos sobre la dinámica de la personalidad y la conducta del grupo. Es este conocimiento, acumulado más recientemente, enriquecido por la fertilización mutua entre el psicoanálisis, las ciencias sociales y la teoría de la comunicación, el que nos permite reexaminar ahora el papel de la familia en la salud mental.

El valor de la teoría de Freud sobre la personalidad no se basa tanto en la justeza literal de esta o aquella faceta del sistema, sino más bien en la enorme inspiración que proporciono para explorar y verificar una infinita variedad de estimulantes ideas sobre la conducta humana. Los conceptos de Freud abrieron camino para la modificación y desarrollo posterior de la teoría de la personalidad. Sin embargo, la interpretación rígida y excesivamente literal de su sistema conceptual, por algunos de sus adherentes, ha creado dificultades. Uno se pregunta quiénes son los más leales, si estos defensores incondicionales del "maestro", o los así llamados revisionistas. Yo me cuento entre los revisionistas. Creo que las ideas de Freud deben ser puestas a prueba.

La interpretación más literal y dogmática del sistema teórico freudiano no llega a proporcionar un esquema de trabajo unificado para reconstruir la vía de transición que va de la familia de la infancia hacia la familia del adulto. El sistema revela con notable brillantez cómo el hombre percibe y falsifica su imagen de la familia, pero

no dilucida con igual claridad cómo asimila y usa las experiencias percibidas, más correctamente, las "realidades" de la vida familiar. Es incompleta la imagen freudiana del amor como fuerza positiva, saludable. También lo es la consideración sobre el choque entre la experiencia pasada y la nueva. Por consiguiente persisten sólo vagamente bosquejados los psicodinamismos del aprendizaje, la frase creativa, progresista del desarrollo.

La teoría freudiana centra la atención en el papel de la familia, en el moldeamiento de la personalidad y la salud mental del niño, pero da prioridad a los instintos innatos. Enfatiza el núcleo biológico del hombre, y disminuye el papel de la sociedad. Se detiene mucho en la estructuración permanente de la personalidad en los primeros años de la vida, y reduce la importancia de niveles posteriores de participación social. Eleva a una altura vertiginosa la primacía de los procesos irracionales inconscientes, al tiempo que infravalora los poderes racionales del hombre. Señala a los padres y a la familia como el compendio de toda influencia social sobre la conducta, y sin embargo, paradójicamente da menos lugar el factor social entre las causas de estados de enfermedad y salud. El énfasis está puesto en la proyección de la fantasía irracional, angustian te. Se deja de lado notoriamente la realidad interpersonal del ambiente de grupo actual.

Las obras de Freud reflejan una imaginación fértil e inagotable sobre la vida interior del hombre, pero también manifiestan cierta ambigüedad persistente en la interpretación del papel del ambiente. El concepto de superyo lleva inmediatamente a los padres y la familia, pero hay una tendencia a soslayar o posponer la valoración sistemática de las relaciones entre el individuo y el grupo. El enfoque de Freud implicaba una actitud ambivalente hacia la sociedad, hasta se podría decir que hacia la vida misma. Parecería que Freud estaba del lado del individuo y contra la cultura. Expresó un profundo pesimismo en lo que respecta a la civilización; percibía al individuo y la cultura como opuestos el uno a la otra. La cultura y la libertad personal eran incompatibles. Consideraba que el hombre paga un tributo a los beneficios que pueda extraer de la civilización; con una ironía inimitable, expresó sus dudas sobre si la civilización valía lo que había que pagar por ella. El pesimismo de Freud hacia la vida y las relaciones sociales no era pasivo, sino activo. Parece que daba una valoración personal a las realidades de la existencia humana, las realidades de la familia y del ambiente social. Para él, la realidad era intrínsecamente una fuente de peligro y dolor. No se podía evitar. En el mejor de los casos, uno se resignaba a su desilusionante tristeza. A la luz de los conocimientos actuales, nos preguntamos: ¿Hasta dónde comprendió el amor, la creatividad y la salud emocional como una fuerza positiva en las relaciones humanas?

Freud concebía la familia como el medio para disciplinar los instintos biológicamente fijados del niño, y para forzar la represión de su descarga espontánea. Describía al niño como un animalito perverso polimorfo. El niño representa el placer animal. El progenitor personifica la realidad y las restricciones sociales. El niño es un anarquista inclinado al placer. El padre es el antiplacer. En este aspecto que las relaciones familiares, el padre y el hijo son presentados como

enemigos virtuales el uno del otro. Es como si los valores vitales básicos de padre e hijo estuvieran en pugna. En el mejor de los casos podrían vivir juntos en inquieta tregua, exigiendo cada uno el sacrificio del otro. Por lo menos desde un aspecto, esta actitud presta al carácter que las relaciones familiares un tinte algo puritano, una concepción de autosacrificio y atadura al deber en el papel del padre, y la idea de que los impulsos del niño son infrahumanos y antisociales. ¿Acaso si el niño gratifica sus anhelos de placer, impone inevitablemente un sacrificio por parte del progenitor? ¿Produce dolor? Si el padre hace valer su posición de guía y control ¿le quita necesariamente placer al hijo? ¿Es cierto que lo que gratifica al hijo hace sufrir al padre y viceversa? No lo creo. Lo que es bueno, satisfactorio y saludable para niño debe serlo fundamentalmente para el otro.

Hay algo oscuro en el esquema teórico de Freud realmente oscuro, sino es que falta. Y es, repito, el amor como fuera positiva en las relaciones familiares, como una experiencia que da un enriquecimiento mutuo, que provee el estímulo para el aprendizaje social; lo que incita al aprendizaje es la unión de marido y mujer, de padre e hijo, en la realización del amor dentro de la realidad de la convivencia familiar. El contenido ideológico del psicoanálisis freudiano subraya las tendencias hacia la fijación y la regresión, enfatiza la inercia del desarrollo emocional. Pero no revela los secretos de la progresión de la personalidad, la capacidad de aprendizaje, el elemento de creación del desarrollo humano. Freud gigante creativo como era confesó su sentimiento de fracaso y la inutilidad de sus intentos para hallar una explicación de la creatividad. Por propia confesión, no entendía el impulso creativo del artista.

Freud vio con dramática claridad el fracaso del hombre para aprender y crecer creativamente. Proporcionó penetrantes respuestas para las preguntas: ¿Por qué el hombre percibe, equivocadamente la experiencia familiar? ¿Por qué se enceguece emocionalmente y repite una y otra vez los mismos errores humanos? ¿Por qué repite en la vida adulta las irracionalidades de su familia de la infancia y se vuelve impermeable a la experiencia nueva? Pero, ¿cómo es que, por otra parte, aprende y crece? ¿Qué es un desarrollo sano.

Freud oponía a padre e hijo, en cierto modo de la misma forma en que oponía realidad y placer y cultura y libertad personal. Vio vívidamente los aspectos antagónicos de estas relaciones, pero no los aspectos que unen. Éstos los entendió menos. De seguro que no es inevitable que se opongan inalterablemente el padre y el hijo, la realidad y el placer, la cultura y la libertad individual. Tampoco es cierto que la experiencia pasada sea incompatible con la nueva. Cada una puede ser el verdadero complemento de la otra en condiciones de salud emocional. ¿Era éste, quizás, el punto ciego de Freud? ¿No es, acaso, la emergencia de estas fuerzas contrastantes y complementarias lo esencial para el aprendizaje y la creatividad?

Sin estar apoyado por el conocimiento actual del papel de la cultura en el moldeamiento de la constelación familiar y en el funcionamiento de los padres,

Freud tendió en su época a bosquejar concepciones estereotipadas de los roles familiares de padre, madre e hijo. Hizo del hombre la figura dominante del grupo familiar, subordinando a la mujer y percibiéndola en gran medida como una edición inferior del hombre. Según Ian Suttie, Freud tenía "rencor contra las madres y ceguera mental ante el amor; ... se concentraba en el padre y el sexo hasta excluir a la madre y al amor".

Al elaborar la teoría del complejo de Edipo, tendió a aislar las relaciones padre-hijo de la totalidad de la experiencia familiar. El vector de su pensamiento parecía moverse principalmente desde dentro hacia afuera del organismo humano. Por eso no podía visualizar claramente un proceso en dos direcciones en que la conducta ejercida desde afuera hacia adentro era tan importante como su opuesta. Su enfoque conceptual tendió a divorciar los procesos internos de la mente de los del ambiente social.

Es quizás este aspecto de la estructura teórica de Freud lo que alentó la tendencia del divorcio del interior de la mente y lo externo a ella, enfatizando al individuo y olvidando al grupo. A lo largo del desarrollo del pensamiento psicoanalítico, tenemos pruebas de esta tendencia a establecer un abismo entre lo biológico y lo social, la experiencia consciente y la inconsciente, el placer y el dolor, la realidad y la fantasía. Sin embargo, la química del aprendizaje mezcla estos elementos. Freud estaba intensamente concentrado en la búsqueda de los mecanismos mentales internos *puros*. Trataba implícitamente al factor social como una contaminación. Se inclinaba hacia el hombre individual, biológico. Fue más allá: interpretó la cultura como proyección de los instintos del hombre en el escenario social.

Este énfasis históricamente determinado, unilateral, en el individuo y en el interior de la mente, complicó la tarea de conceptualizar las interrelaciones del desarrollo individual y el proceso familiar. En este aspecto la teoría psicoanalítica es incompleta, no alcanza a esclarecer la dinámica del grupo familiar como un todo psíquico integrado. No nos proporciona una imagen sana positiva de las relaciones familiares. No dilucida el aprendizaje y el desarrollo creativo.

Es una extraña paradoja el que, a pesar del axioma psicoanalítico de que el destino mental del individuo se basa en su experiencia familiar, haya habido hasta ahora tan pocos estudios del grupo familiar como una unidad. Parte de los fenómenos familiares se ha aclarado brillantemente. Pero hasta esas partes se han iluminado sólo en ciertas direcciones y aún persiste el misterio de otros aspectos. Especialmente se entienden poco las relaciones entre la estabilidad emocional del adulto y su posición familiar. Esto se debe en parte al duradero salto conceptual desde la familia de la infancia a la familia de la madurez sin un estudio adecuado (hasta ahora) del estadio intermedio de adaptación del adolescente al grupo familiar. El libro de Flügel, *psicoanálisis de la familia* desgraciadamente no trata los dinamismos de la familia como unidad. Ofrece principalmente interesantes conjeturas sobre el posible papel de los mecanismos freudianos en las relaciones familiares lo inconsciente, la culpa, la ambivalencia,

el incesto, la castración, etc. Enfatiza los aspectos irracionales, conflictivos, pero no alcanza a representar los dentro del marco de las realidades de la función familiar.

Las relaciones paterno-filiales son el núcleo del enfoque psicoanalítico sobre el desarrollo humano. Estas mismas relaciones son las que, como fenómenos transferenciales ocupan el centro del escenario en la terapia psicoanalítica. Sin embargo, no se han llevado a cabo observaciones directas sobre la interacción familiar hasta hace muy poco, y sólo ahora está empezando a reconocerse su importancia. La posición de los freudianos clásicos ha sido, en sustancia, que los sueños y fantasías del paciente son la vía regia al inconsciente y que no es indispensable conocer las realidades del ambiente social. En su forma más extrema, esta actitud lleva a la idea de que si el psicoanalista se interesa por las realidades sociales que rodean al paciente, "estropeará su oído para el inconsciente". (Los psicoanalistas que trabajan en agencias sociales de niños y familias han encontrado muy difundido este prejuicio extremo.) Los instructores decían a veces a los analistas en formación que si se interesaban en los factores ambientales de la vida familiar, se contaminarían como analistas, dañarían su capacidad para percibir los procesos inconscientes. Yo mismo he sido acusado por colegas de que no me interesaba por el inconsciente. Por el contrario; creo que sólo es posible un conocimiento adecuado del inconsciente cuando se interpreta la dinámica inconsciente en el contexto de la organización consciente de la experiencia, de las pautas integradoras totales de la personalidad, y de las realidades interpersonales prevalecientes.

Por lo general, los psicoanalistas se asoman a los fenómenos de la vida familiar en forma más indirecta que directa. Es todavía práctica común que los analistas se nieguen a entrevistar a otros miembros de la familia con la premisa de que esto podría interferir en el manejo del análisis del paciente. Esto significa que para obtener información sobre la experiencia familiar el analista depende únicamente de las opiniones distorsionadas del paciente. En la forma clásica, el analista detecta las distorsiones perceptuales del paciente en los fenómenos transferenciales, pero no tiene un conocimiento objetivo de la interacción familiar que respalde su evaluación de la disparidad entre lo real y lo irreal. De este modo están en desventaja los poderes del analista para verificar la realidad. Es necesario reexaminar, por las implicaciones dinámicas que tiene la costumbre tradicional del psicoanalista de evitar a otros miembros de la familia que esto no complique sus relaciones con el paciente.

Deben sopesarse cuidadosamente varias consideraciones pertinentes: ¿Es correcto considerar las interacciones emocionales cotidianas del paciente con su familia como complicaciones para la tarea de la terapia analítica, o son fundamentales estas interacciones? Mientras se considere a estos procesos como complicaciones, de seguro que no se podrá excluirlos de la relación privada entre el analista y el paciente. El paciente los transfiere a la situación analítica y los hace sentir continuamente. El aislamiento voluntario que el analista se impone ante la familia del paciente no hace que la familia quede anulada

mágicamente. Puede ser que solo sean un tipo de complicaciones, pero también están relacionadas con lo fundamental.

El analista que evita rígidamente a los otros miembros de la familia promueve conflictos. Puede hacer peligrar la continuidad del curso de la terapia. Si trata a una esposa y rehúsa entrevistar al marido, no deberá sorprenderse si no recibe sus honorarios. Si parece que refuerza la agresión de un cónyuge contra otro, si lo acusara a veces de destrozar hogares, causar divorcios o trastornar al cónyuge que no está en tratamiento. Evitar sistemáticamente a los otros miembros de la familia no proporciona ninguna seguridad. En las relaciones del individuo y la familia hay una mutua distorsión de la percepción, similar a las distorsiones transferenciales del paciente hacia el analista. Si el analista entrevista a su paciente junto con otros miembros de su familia, logra una enorme ventaja en su capacidad de comprobar la realidad. El contacto con la familia no complica necesariamente la terapia del paciente individual. El problema es cómo se establece el contacto y cuán apropiadamente se lo utiliza.

En la técnica clásica el analista dispone de la imagen que el paciente tiene de sí mismo, de los miembros de su familia y del analista; y el analista dispone de su imagen de sí y de su imagen del paciente. Pero el analista no tiene una imagen adecuada, confiable, de los miembros de la familia, del paciente ni de la imagen que ellos tienen del paciente. Si observara el intercambio emocional recíproco entre el paciente y su familia, podría comparar su percepción del paciente y de sus relaciones familiares no solo con las percepciones del paciente, sino también con la percepción que los miembros de la familia tienen del paciente. Se considera que el psicoanálisis es la única terapia específica de las neurosis. Y en general se está de acuerdo con que las causas principales de las neurosis son de carácter social, o sea, esencialmente familiares en su origen.

Ha habido notables éxitos y fracasos dramáticos en la terapia psicoanalítica de las neurosis. Tiene cierto valor considerar especialmente los fracasos por lo que éstos puedan revelar sobre los procesos significativos en la vida familiar actual del paciente.

Se supone que la terapia psicoanalítica corrige la percepción distorsionada que tiene el paciente sobre su familia de la infancia, y que a medida que esa percepción se hace más real, el paciente se pondrá al día consiguiendo una representación adecuada de las relaciones familiares de su vida adulta. En el proceso analítico clásico, se subordina temporariamente el papel de la realidad actual. Ésta es la base para que se desarrolle la neurosis de transferencia. Durante cierta etapa, la irrealidad de la transferencia alcanza una posición dominante. Finalmente, y en estadios sucesivos, se elabora el contenido irracional de la transferencia y se lo confronta con las realidades de la relación analítica. Las características de la persona del analista no se revelan hasta estadios posteriores. De este modo se posterga la confrontación con la realidad. Este esquema de trabajo teórico, implica que las realidades de las relaciones familiares actuales esperarán a que el paciente se ponga al día consigo mismo y logre

definir realísticamente sus problemas familiares actuales. Esta teoría proporciona los argumentos para el principio de posponer las decisiones vitales cruciales durante el análisis.

Pero tomar decisiones es fundamental en la vida. Significa acción. La acción es la esencia de lo viviente. Sin decisión no hay acción, no hay movimiento, no puede haber vida. ¿No hay una ilusión mágica implicada en la idea de que el curso del tiempo y de la vida pueden ser detenidos mientras el paciente se prepara emocionalmente para manejar en forma realista sus problemas actuales? Quizás idealmente la técnica psicoanalítica clásica trabaja mejor en un grupo ambiental estable, fijo, definible y predecible. ¿Pero dónde encontramos este ambiente en nuestra comunidad actual? No lo encontramos, encontramos su opuesto. ¿Qué sucede en la terapia analítica cuando el grupo ambiental y las relaciones del individuo y el grupo son inestables, discontinuas, difíciles de definir y predecir? Dado que la estructura de la sociedad y la familia está sufriendo un cambio revolucionario y es profundamente diferente ahora que lo que era al finalizar el siglo diecinueve, quizá sea conveniente reconsiderar el papel de la transferencia en la psicoterapia.

Hace años, Robert Fleiss señaló que bajo las condiciones de cambios sociales radicales y peligro externo inminente, como sucedía en la Alemania nazi, era virtualmente imposible hacer terapia psicoanalítica. Quizás estemos acercándonos a una situación similar con la agitación de la sociedad actual. La fluctuación de las pautas contemporáneas de relaciones humanas repercute en los trastornos de carácter que son ahora el problema universal de los psicoanalistas. Es inherente a los dinamismos del trastorno caracterológico que la experiencia de conflicto patógeno se contagie y comparta. Los trastornos caracterológicos no se dan solos, funcionan en parejas y tríos. Por cada persona que sufre de un trastorno de carácter hay uno o más partícipes de la patología. En esas personas, las defensas que predominan son: proyección, sustitución de agresión por ansiedad, pensamiento mágico, aislamiento y "acting out". La utilización de tales defensas, especialmente del "acting out", requiere la complicidad de un compañero. Los trastornos de carácter son tanto fenómenos sociales como individuales. En estructuras familiares actuales es frecuente el "acting out" recíproco y complementario.

La capacidad del analista para ayudar al paciente a progresar hacia la curación a través de la correcta interpretación de la transferencia y la resistencia, y su capacidad para determinar el impacto entre lo real y lo irreal, puede fracasar si ni el paciente ni el analista poseen una representación adecuada de las realidades interpersonales significativas. En la situación analítica se supone que el analista engloba estas realidades dentro de su propia persona. Se espera que el paciente mejore gradualmente a medida que percibe, estadio por estadio, las contradicciones entre su imagen transferencial del analista y lo que el analista es realmente. Pero el analista no personifica solamente la realidad de su propia persona, debe compendiar también las realidades del ambiente interpersonal actual del paciente. Es por consiguiente obligatorio que el analista tenga una

representación adecuada de la vida familiar del paciente y de otras relaciones grupalmente significativas. Si no, la terapia analítica correrá peligro. No se le pide sólo que interprete las expectativas transferenciales inadecuadas, sino también que haga al paciente capaz de aceptar, entender algo nuevo y diferente, o sea, a que aprenda de la experiencia.

Sabemos que las neurosis de varios miembros de la familia se refuerzan unas a otras a través del contagio familiar. El procedimiento tradicional de derivar miembros neuróticos de la familia del paciente a otros analistas para ser tratados, es un recurso relativamente endeble para incrementar la salud emocional de las relaciones familiares. La experiencia revela que el tratamiento analítico individual para cada miembro neurótico de la familia, hecho por analistas distintos, a menudo no logra mejorar las interacciones patológicas de la familia.

Otro problema aún no resuelto de la terapia psicoanalítica es el que deriva de ciertas formas de resistencia al cambio en el paciente, porque esta resistencia se fortifica continuamente por su situación emocional dentro de la familia. Con respecto a lo afectivo, el individuo es a veces el prisionero virtual de un rol familiar malsano. Puede parecer ocasionalmente que está atrapado por un rol extrafamiliar malsano, por ejemplo, una relación de sometimiento a un patrón tiránico. Si así sucede, generalmente está también atado a un rol igualmente malsano dentro de la familia. Es la estructura familiar la que lo aprisiona en el rol del empleo. El paciente puede sentirse subjetivamente protegido por este papel y, sin embargo, se está perjudicando. Aunque la seguridad que le da el rol sea ilusoria, el paciente se aferra a él porque simboliza la protección paterna. Para cambiar debe jugarse, debe canjear algo que ya conoce por una forma de vida que todavía no conoce. Se aferra tenazmente a lo que le parece familiar y seguro, y el analista no puede liberarlo.

Cuando consideramos este problema en el contexto de las relaciones familiares comunes, se ve claramente que, por lo menos en algunos casos, no es posible lograr la curación de una persona sin alterar simultáneamente su sistema familiar. La inercia emocional del individuo expresa en parte la inercia del grupo familiar en el que actúa. Reconocemos muy bien este principio en el caso de pacientes infantiles cuando, para lograr la curación, emprendemos también el tratamiento de la familia. Pero estamos menos dispuestos a reconocer procesos análogos en la vida de grupo del paciente adulto.

Es fácil reconocer en esta descripción un fenómeno familiar que el psicoanalista denomina "beneficio emocional secundario". Este término implica una especie de formación de compromiso por la que un paciente se consuela con ventajas situacionales de los sufrimientos e impedimentos de su neurosis. Explora su incapacidad neurótica con el propósito de conseguir atención, protección, o favores especiales, evitando la responsabilidad o vengándose en figuras paternas. De esta forma el paciente trata de aliviar la tensión y dolor de su posición actual en el grupo. En realidad, está pidiendo una consideración especial por parte de los que lo rodean como compensación de su sumisión a un rol social

en la vida, en el que se siente defraudado. Se supone que esta consideración especial mitigará su enojo. El fenómeno de beneficio secundario se vincula así con el deseo neurótico del paciente de permanecer atado a un rol fracasado; a la vez que la familia lo apoya y recompensa por este rol, no le deja escaparse de él.

Este problema plantea una dificultad especial para la terapia psicoanalítica. A menudo resultan formidables los obstáculos para separar al paciente de un rol familiar neuróticamente enfermizo, deficiente y del beneficio secundario asociado a él. La posición del psicoanalista es débil si no puede disminuir el apoyo que la familia proporciona a estas pautas de beneficio secundario además de tratar al paciente individual. En la evolución de la teoría psicoanalítica, se han considerado los procesos de beneficio secundario como relativamente superficial y no ligado significativamente al curso de los conflictos centrales. Dado que los fenómenos de beneficio secundario son un vínculo vital entre el individuo y el grupo quizás deban ser revaluados en su significación para la integración del yo y para la adaptación al rol social.

Está claro qué lección debe extraerse de esto: La autonomía del individuo no es absoluta, sino relativa. Las características de un individuo sólo son predecibles dentro de una situación concreta. El individuo es personalmente responsable de su conducta sólo dentro de ciertos límites. Es completamente imposible por momentos que un individuo contraríe su grupo por sus propios medios. Para aceptar el cambio o sentirse impulsado hacia él, necesita que el grupo cambie junto con él. Esto requiere considerar a la familia como sujeto para la terapia, tanto como el miembro individual. Por supuesto que hay individuos que tienen un impulso indomable a cambiar y crecer a pesar de la inercia del grupo circundante, pero son excepcionales. La mayoría de la gente cambia sólo cuando el grupo cambia con ella.

Otro problema aún irresuelto de la terapia psicoanalítica es la influencia que la transformación del paciente produce en aquellos miembros de su familia que comparten su vida cotidiana. A medida que el paciente cambia, afecta la conducta de los otros miembros de la familia; del mismo modo, a medida que la familia cambia, la naturaleza de su cambio afecta a su vez al paciente. El proceso es circular. Por consiguiente, es obligatorio para el analista conocer correctamente el ambiente familiar actual, del paciente.

Estas consideraciones están directamente relacionadas con los juicios clínicos sobre cuáles casos son tratables y cuáles no lo son. Se supone que algunos casos son intratables precisamente porque se examina al individuo aisándolo de su compromiso afectivo con el grupo familiar. La resistencia a aceptar la terapia o la rigidez de las pautas de motivación neuróticas no son examinadas adecuadamente dentro del marco del compromiso del paciente con su rol familiar y la patología del grupo familiar mismo. Si se examinan con más cuidado estos problemas, es probable que se juzgará en forma diferente de cuáles pacientes se puede esperar algo con terapia psicoanalítica y de cuáles nada puede esperarse.

Existe el problema relacionado de cuál es la mejor forma para preparar a ciertos pacientes para ser tratados analíticamente. En muchos casos, la preparación emocional para iniciar la terapia resulta inadecuada, porque se dirigen exclusivamente los esfuerzos a un individuo solo, tomado aisladamente. En realidad, a menudo se necesita hacer algo para modificar el clima emocional del grupo familiar entero. Como mínimo, es necesario alterar ciertas relaciones emocionales perturbadas en las que están encerrados los conflictos del paciente, antes de que ese paciente pueda estar adecuadamente receptivo para la influencia de la terapia psicoanalítica.

En otra forma se revelan los mismos problemas en el campo del psicoanálisis de niños. Los analistas de niños trabajan tradicionalmente en forma principal o exclusiva con su paciente infantil individual. Las actitudes inadecuadas de la madre hacia estos pacientes son consideradas como el producto de la neurosis individual de la madre. El analista de niños emprende la terapia del paciente infantil, y cuando es necesario se recomienda a la madre a otro analista para que la trate. Más raramente, el mismo analista de niños puede optar por tratar también a la madre. Sin embargo, por lo general los analistas de niños no tienen contacto con la familia como grupo. No hacen observaciones directas de las pautas de interacción perturbadas que caracterizan a la familia como unidad. En otras palabras, los analistas de niños tienen escasa información directa sobre las realidades de la vida familiar. Hace poco pregunté a una analista si trataba a las madres de sus pacientes infantiles. Su respuesta fue: "¡Oh, cielos, no!".

En general ha disminuido la práctica del método clásico de análisis de niños, pero ha incrementado resueltamente la práctica de psicoterapia infantil, combinando el tratamiento del niño y del progenitor y marcadamente orientada hacia la realidad familiar. Por eso es de interés general preguntarse por qué hay menos y menos análisis de niños y más y más psicoterapia de niños. Creo que la única razón más importante no es, como muchos han afirmado, los inconvenientes que se alegan para la práctica analítica en niños, sino más bien que a menudo la técnica clásica no llega a curar. En la medida en que el análisis de niños se aleja de las realidades de la interacción grupal en la vida familiar, está condenado a extinguirse. Para que una forma cualquiera de terapia infantil sea exitosa, tiene que evitar de seguro aislarse de un programa paralelo de tratar con los problemas de salud mental del grupo familiar. Mirando hacia el futuro del análisis de niños, se ve que seguramente incrementará la importancia del estudio sistemático del proceso familiar.

Me he vuelto cada vez más escéptico en lo que respecta a los clichés tradicionales y formulaciones estereotipadas sobre las relaciones psicodinámicas del niño y la familia. Conceptos tales como el complejo de Edipo, seducción, disciplina inconsciente, sobreprotección, sobre indulgencia y utilización narcisística del niño, no pueden, entenderse de ningún modo a menos que se estudien sistemáticamente los procesos de interacción familiar y la personalidad de cada miembro. Por ejemplo, se ha tornado claro como el agua que hablar de la tendencia a la seducción del niño por parte del progenitor no tiene sentido a

menos que se explore acabadamente esta tendencia en función de la inadaptación sexual entre los padres, con las pautas asociadas de conflicto y enajenación emocional. El "Rechazo" se ha vuelto un término trillado. Se usa a menudo para tapar una ignorancia real de la historia de la sensación del niño de haber sido traicionado por el padre. Cuando existe rechazo, es necesario calificarlo en términos de su intensidad, sus formas de expresión y su especificidad relativa para el niño que se estudia, en función del papel del motivo de rechazo en la economía de la personalidad de la madre y del papel de la conducta rechazante en la economía total psicosocial de la vida familiar. (Véase el Capítulo XI: Perturbaciones de parejas paternas.)

Actualmente es extremadamente difícil proporcionar a la estructura teórica del análisis de niños una teoría integrada del desarrollo y adaptación del niño. La formulación de Freud de los estadios psicosexuales del desarrollo infantil, valioso como es por derecho, propio no llega a proporcionar un esquema satisfactorio. Una dificultad grave emerge de la tendencia de esta teoría a disociar los componentes biológicos y sociales de la conducta. Cuando un psicoanalista caracteriza a una persona según su modo de ser psicosexual como oral, anal o genital el término que aplica lleva generalmente una connotación dual: 1) un nivel específico de organización instintiva, 2) la implicación de un nivel de maduración del yo o de la organización total de la personalidad relacionada con las pautas dominantes del impulso instintivo. Este significado doble es ambiguo y confuso. Resulta vaga y mal definida la referencia a un supuesto nivel de integración de la personalidad, y no están claramente comunicadas las relaciones dinámicas del impulso biológico con la organización de la personalidad y con las formas predominantes de adaptación social. Decir esto no significa de ningún modo reducir el valor del concepto psicosexual sino meramente señalar algunas de sus limitaciones actuales.

La validez de las teorías actuales sobre las relaciones emocionales del niño y la familia se basa en gran medida en el conocimiento empírico que deriva principalmente de la experiencia psicoterapéutica. Tales formulaciones dependen principalmente de la agudeza y capacidad del clínico. Es a veces verdaderamente asombrosa la agudeza del psiquiatra para extraer interpretaciones dinámicas convincentes, útiles, y dentro de ciertos límites, confiables. Pero persiste el hecho de que esas conclusiones son generalmente fragmentarias y selectivas. Más allá de la esfera de algunas pocas correlaciones centrales, las interpretaciones de la interacción emocional entre el niño y la familia se tornan progresivamente vagas y eventualmente alcanzan el punto de la mera conjetura. Al final, la situación se vuelve crítica y hace imposible juzgar cuáles interpretaciones dinámicas son correctas y cuáles están equivocadas.

En relación con el paciente infantil, el énfasis principal de tales formulaciones se ha colocado en la correlación entre tipos específicos de reacción infantil y actitudes paternas específicas: rechazo, inconsistencia de la disciplina, indulgencia excesiva, sobreprotección; y en la relación entre conductas corporales específicas del niño (orales, anales, genitales, etc.) y ansiedades específicas del

progenitor. Se establecen ciertas correlaciones para la reacción del niño ante rivales de la posesión exclusiva del amor de la madre y para sus reacciones ante la autoridad punitiva del progenitor. Finalmente, se correlaciona el conflicto del niño con el conflicto entre el niño y el progenitor, o entre los padres.

Desgraciadamente estas pautas parciales de interacción no se consideran dentro del contexto psicosocial adecuado. Por lo general se precisa en forma inadecuada la conducta paterna y, en consecuencia, se vuelve sospechoso el análisis de la pauta de respuesta atribuida al niño. Son muchos los determinantes del funcionamiento de roles paternos. Derivan parcialmente de la personalidad individual, pero están también influenciados por la interacción del progenitor con el niño, con el cónyuge, con el grupo familiar y con la comunidad. Además, y de acuerdo con estas múltiples influencias, la conducta del padre puede sufrir cambios significativos en diferentes estadios de desarrollo del niño y de la familia.

En una conferencia que dio aquí en 1954, Anna Freud puso énfasis en el papel inevitable de la frustración y el conflicto en el desarrollo emocional del niño. Señaló que el niño debe experimentar siempre cierta "postergación y racionamiento" en la satisfacción de sus necesidades; éste es el trasfondo de la continua lucha entre placer y dolor. De importancia histórica fue su aguda afirmación de que en la búsqueda de las causas del desarrollo neurótico del niño, el énfasis anterior puesto en el padre como figura autoritaria y como fuente de la amenaza de castración dio paso al creciente reconocimiento de la importancia de la madre como el progenitor que disciplina a través de su poder de frustrar. Se subrayó la importancia de procesos anteriores en el tiempo, se procedió desde un énfasis primero en el conflicto edípico como núcleo de la neurosis a un énfasis más reciente y sagaz en el conflicto preedípico, desde el padre que rehúsa placer sexual al niño, a la madre que le priva de satisfacción oral. Sea cual fuere el nivel de conflicto, es el yo el que interviene en la lucha entre placer y renunciamiento. Según Anna Freud, el yo responde a las señales del ambiente.

Pero aquí -y es curioso- Anna Freud se detiene. A pesar de que establece que hay algunas madres que están constantemente rechazando al hijo, otras que lo rechazan intermitentemente, algunas que lo rechazan por razones accidentales, y algunas, cuya devoción misma es interpretada por el niño como rechazo, no profundiza más en la interrelación de las funciones emergentes del yo del niño con las pautas sociales de la familia como un todo.

Sin embargo, da importancia a que el niño reacciona con ansiedad tanto ante el padre punitivo como al permisivo. En otras palabras, para sentirse protegido el niño requiere el control paterno. Sin él, se siente abandonado e inseguro. Es obvio entonces que la crianza óptima del niño implica un mínimo de satisfacción de necesidades básicas, algunas frustraciones inevitables, y un tipo apropiado de control social ejercido a través de la autoridad del progenitor.

¿Pero, bajo qué condiciones el control significa protección para el niño, y bajo qué condiciones se vuelve una amenaza? Éste es el verdadero centro del problema, y gira alrededor de las connotaciones de la afirmación de Anna Freud

de que el yo del niño se basa en el ambiente. Se reconoce generalmente que el niño siente el control como protección si sus necesidades básicas son comprendidas y satisfechas en la medida de lo posible. Sólo pueden entenderse los problemas de la disciplina si se los conecta con la experiencia básica de seguridad en las relaciones familiares. Si no hay tal seguridad, el niño siente el control como un ataque hostil, y se vuelve progresivamente impermeable a la disciplina paterna. Lo fundamental es cómo, y por qué procesos, el niño que crece internaliza el contenido psíquico significativo de su ambiente familiar. ¿Cuál es la correlación dinámica entre el yo, el superyo y las pautas de interacción social de la familia?

En las formulaciones de orientación psicoanalítica, se sugieren ciertas pautas seleccionadas de interacción entre las necesidades inconscientes del niño y elementos especiales de la conducta paterna, o entre actos manifiestos del niño y deseos inconscientes del progenitor. Tales correlaciones son de naturaleza claramente parcial, presuponen una relación entre una parte del niño y una parte del progenitor. No se define esta parte del niño -por lo común un conjunto de necesidades inconscientes conflictivas- en su relación adecuada con el niño entero, ni tampoco se ve al niño íntegro en una perspectiva adecuada en relación con el padre como un todo, o con todo el conjunto de la relación entre los padres, o con la configuración psicosocial de la familia como un todo. Es evidente por sí mismo que una explicitación adecuada de la interrelación del niño con la familia requiere que se considere una parte de la vida emocional del niño en relación con su personalidad total y con todas sus pautas de adaptación al ambiente familiar.

En forma burlona pero graciosa, un analista sudamericano planteó esta pregunta: "¿Está haciendo una regresión la teoría psicoanalítica? Parece que siempre va hacia atrás. Primero estaba el conflicto edípico y el temor a la castración, después vino la teoría de la agresión, el sadismo anal y el instinto de muerte; ahora retrocedemos a la inseguridad oral y la frustración oral. ¿Cuál está en lo cierto?". Es claro que ninguno de estos conceptos proporciona una respuesta completa. Cada uno de ellos es una teoría parcial. O son todos correctos o todos equivocados, según como los conectemos dentro de una perspectiva unificada del ser humano.

Los conceptos psicoanalíticos han revolucionado la teoría de la personalidad. Pero estos conceptos se han desarrollado fragmentariamente. Es hora de integrarlos y de bosquejar un marco de referencia más amplio dentro del que se pueda concebir y tratar más eficazmente la perturbación de una persona dentro de la matriz de su situación en su grupo primario, la familia.

Andolfi, M. ET.al."Introducción. Familia e Individuo: dos sistemas en evolución". En *Detrás de la máscara familiar*. Buenos Aires, Amorrortu, 1989, pp.15-27.

INTRODUCCIÓN. FAMILIA E INDIVIDUO: DOS SISTEMAS EN EVOLUCIÓN

Aunque la familia es la unidad de observación que sirve de sustento a nuestras indagaciones, el principal interés que nos mueve es investigar al individuo y la complejidad de su conducta por medio de la comprensión de su desarrollo en el seno de aquella. La posición de la familia como punto de encuentro entre necesidades individuales e instancias sociales, justamente, es lo que nos ha llevado a integrar diversas modalidades de interpretación del comportamiento humano.

En este sentido, por un lado decidimos observar la familia como un sistema relacional que supera a sus miembros individuales y los articula entre sí, para lo cual le aplicamos las formulaciones de los principios válidos para los sistemas abiertos en general (Andolfi, 1977). Por otro lado, situamos en el centro de la investigación de la familia al individuo y su proceso de diferenciación, según lo propusieron Bowen (1979), Whitaker y Malone (1953), y Searles (1974). Todo lo contrario de ahondar el foso entre lo individual y lo relacional, exagerado por muchos de los que se dedican a las disciplinas atinentes a la familia, utilizamos el método relacional con el propósito de obtener una mejor comprensión del hombre y su ciclo evolutivo.

Es probable que en la tentativa de integrar lenguajes y métodos diferentes las cosas se hayan complicado en lugar de simplificarse, pero nos pareció que valía la pena correr este riesgo en aras de un objetivo fundamental, a saber, el intento de proporcionar una visión dinámica del individuo en su contexto familiar.

Procesos de diferenciación en el interior del sistema familiar

Nuestra investigación parte del supuesto de que la familia es un *sistema activo en transformación constante*; dicho de otro modo: un organismo complejo que se modifica en el tiempo a fin de asegurar continuidad y crecimiento psicosocial a los miembros que lo componen. Este proceso doble de continuidad y de crecimiento permite que la familia se desarrolle como un «conjunto» y al propio tiempo asegura la diferenciación de sus miembros.

La *necesidad de diferenciación*, entendida como necesidad de expresión del sí mismo, de cada quien, se integra entonces con la *necesidad de cohesión* y de mantenimiento (le la unidad del grupo en el tiempo, de esta manera se hace posible que el individuo, con la seguridad de su pertenencia a un grupo familiar suficientemente cohesionado, se diferencie poco a poco en su sí-mismo

individual; en este proceso se volverá cada vez menos esencial para el funcionamiento de su sistema familiar de origen, hasta que al fin se separe de este pueda constituir a su vez, con funciones diferentes, un sistema nuevo.

Diversos autores han descrito en el desarrollo psicológico del individuo la progresión gradual de un estado de fusión-indiferenciación a un estado de diferenciación y de separación cada vez mayores. Hoy sabemos que este camino no sólo está determinado por estímulos biológicos y por la peripecia de la díada psicológica madre-hijo (Mahler *et al.*, 1978), sino por el conjunto de los procesos de interacción que tienen por teatro un sistema de referencia significativo más amplio, como lo es la familia. A juicio de algunos investigadores, por ejemplo Bowen (1979), la impronta familiar es tan determinante que el nivel de autonomía individual se puede definir muy precozmente en la infancia, y es previsible su historia futura, "sobre la base del grado de diferenciación de los progenitores y del clima afectivo dominante en la familia de origen".

La unidad estructural que contribuye a determinar la autonomía individual de cada quien es la relación *triangular* que se instaura entre progenitores e hijo; en esta, el tercer elemento, que cada uno de los tres representa por turno constituye el término de cotejo para cualquier interacción con los otros dos y el efecto, en una relación dual exclusiva es imposible la diferenciación si ninguno de los dos interactuantes consigue definir con respecto a *quién* se debe producir la diferenciación. Sería el caso que un navegante que pretendiera definir su posición sobre la base que el único punto de referencia. Aun en las situaciones en que la relación parece diádica, por ejemplo en las familias que un solo progenitor o en las parejas, comprobamos que cada uno de los miembros forma parte de una amplia red de relaciones que incluye a las respectivas familias de origen. En la relación más circunscrita se reflejan los innumerables triángulos que cada individuo integra en aquellas. Toda familia va creando y deshaciendo sus propios triángulos relacionales, y estas peripecias condicionan la evolución de su estructura. En virtud de interacciones que permiten a los miembros experimentar lo que está permitido en la relación y lo que no, se forma una unidad sistémica gobernada por modalidades de relación que son propias del sistema como tal susceptibles de nuevas formulaciones y adaptaciones con el paso del tiempo, según cambian las necesidades de los miembros individuales y del grupo como un todo. La posibilidad de variar estas modalidades relacionales permite a cada quien experimentar nuevas partes de sí mismo, en que se espeja el grado de diferenciación adquirido en el interior de la familia.

Cabe suponer que, para diferenciarse, cada miembro tendrá que ensanchar y deslindar un *espacio personal* por la vía de los intercambios con el exterior; así definirá su identidad. Esta se enriquecerá en la medida en que el individuo aprenda y experimente nuevas modalidades relacionales que le permitan variar las funciones que cumple dentro de los sistemas a. que pertenece, en momentos evolutivos diversos y con personas diferentes, sin perder por ello el sentido de su personal continuidad (Menghi, 1977).

La capacidad de trasladarse de un lugar a otro, de participar, de separarse, de pertenecer a subsistemas diversos permite desempeñar *funciones* diferentes de las que otros cumplen, trocar unas funciones por otras y adquirir nuevas, proceso en el cual se expresarán aspectos más y más diferenciados del propio sí-mismo. Esto enfrenta a la familia con fases de desorganización, necesarias para modificar el equilibrio de un estadio y para alcanzar un equilibrio más adecuado. En este proceso se pasa por períodos de inestabilidad en que son reajustadas las relaciones de cohesión-diferenciación entre los miembros. Son fases caracterizadas por la confusión y la incertidumbre y por ello mismo señalan el paso hacia nuevos equilibrios funcionales que se alcanzarán sólo si *la familia puede tolerar el acrecentamiento de la diversidad entre sus miembros*.

La analogía con los fenómenos biológicos es sorprendente. En efecto, los miembros de un sistema se comportan como las células de un organismo en el curso de la evolución embriogenética. Un conjunto indiferenciado y confuso se convierte poco a poco, sobre la base de informaciones provenientes del núcleo y de los tejidos circundantes, en un órgano específico compuesto por células que poseen características y funciones diferentes. De esta manera, la función cobra una dimensión doble: es una característica de cierta célula, pero al mismo tiempo el producto de la interacción con otras células y con el patrimonio genético. Del mismo modo, en la evolución del ser humano, en virtud de un intercambio continuo de conductas-informaciones, cada individuo, al par que se diferencia, adquiere una identidad específica y funciones peculiares que evolucionan en el tiempo. Estas funciones, que los miembros de un sistema han negociado tácitamente, permiten la adaptación al ambiente y el despliegue de la vida de relación. La mudanza en las funciones de uno de los miembros produce el cambio contemporáneo en las funciones complementarias de los demás, y es lo que caracteriza tanto al proceso de crecimiento del individuo cuanto a la continua reorganización del sistema familiar en el curso del ciclo vital.

Pero no siempre esta evolución se puede producir. En efecto, a veces sucede que las reglas de asociación que gobiernan al sistema familiar impiden la individuación y la autonomía de los miembros. Esta falta de autonomía expresada en la imposibilidad de modificar las funciones con el paso del tiempo, determina que las personas *coexisten solo en el nivel de funciones*, esto es, las constriñe a vivir solamente en función de los demás. En una situación así, todos los miembros experimentan la dificultad de afirmar y reconocer la identidad de sí mismos y de los demás; ninguno podrá *elegir* libremente entre poner en escena ciertas funciones o dejar vacío el papel, sino que estarán constreñidos a *ser siempre como el sistema lo impone* (Piperno, 1979).

Si de hecho los procesos de diferenciación se tienen que efectuar dentro de un sistema en que preexisten expectativas específicas con respecto a las funciones de cada quien, la individuación de los miembros tropezará con obstáculos. Por ejemplo, si los padres obligan a un niño a comportarse de continuo como una

persona madura exigiéndole las prestaciones de un adulto, el pequeño deberá hacer un esfuerzo para adecuarse a esa demanda; este empeño será el precio que tiene que pagar para mantener una relación en que le va mucho. Ahora bien, el resultado final será una progresiva *alienación en la función que le asignaron*; el desequilibrio entre la prestación que le demandan y la madurez emotiva que debería acompañarla, pero que él no tiene, asimilara su conducta a un recitado automático. Su situación se agravará con posterioridad si en algún momento se le requieren prestaciones contradictorias con la conducta adulta; por ejemplo, que siga siendo pequeñito y no alcance la maduración sexual. Esto inevitablemente disminuirá su posibilidad de diferenciarse en todos los campos en que las demandas son conflictivas o por lo menos muy desequilibradas.

Si la función representa el conjunto de las conductas que dentro de una relación satisfacen las demandas recíprocas, es evidente que, según las familias, puede cobrar una connotación positiva o una negativa. En el primer caso, cada quien adquiere poco a poco una imagen diferenciada de sí mismo, de los demás y de sí respecto de los demás que puede ser "proyectada" en el espacio. Esto supone que cada uno sabe que puede compartir su espacio personal con el de los demás, pero sin sentirse constreñido a existir sólo en función de ellos. Para que el encuentro produzca un enriquecimiento recíproco, es necesario que no se lo viva como una injerencia sino que ocurra sobre la base de un intercambio real en que cada participante da y recibe al mismo tiempo.

En cambio, la función cobra una connotación negativa cuando su asignación es rígida e irreversible o cuando entra en contradicción *con* la función biológica; es el caso en que la función paterna se asigna a un hijo y no al padre. Esto determina una alienación progresiva del individuo más involucrado, a expensas del desarrollo de su sí mismo y de su espacio personal. Cuando este proceso tiende a hacerse irreversible, rígido e indiferenciado se engendra la situación patológica. Si el hijo asume la función del padre -y no en momentos de imperiosa necesidad, sino de manera indiscriminada y sin límites temporales-, esa función se convertirá en una cárcel para él y para los demás. En casos, cada uno se erige en el artífice y la víctima de idéntica «trampa funcional».

La falta de confines interpersonales nítidos que deriva de esta modalidad de relación se traduce en la imposibilidad de participar libremente en relaciones de *intimidad o separación*. Mantener de manera continua una distancia de seguridad o, por el contrario, determinar relaciones fusionales, he ahí las conductas más comunes en estos sistemas, en los que se confunde el espacio personal con el espacio de interacción, el individuo con la función que desempeña, ser por sí mismo y ser en función de los demás. La injerencia en el espacio personal ajeno a la simultánea pérdida del propio se pueden convertir entonces en la única posibilidad de coexistencia. La actitud protectora, la indiferencia, el rechazo, la victimización, la locura, son primero atributos individuales constantes, y se vuelven después roles estereotipados en un libreto siempre idéntico. Si esta modalidad relacional es la principal o la única posible, el sistema se hará rígido

en esa misma medida; la necesidad vital de vivir en función recíproca hace mas y más estériles los intercambios de interacción, y menos definidas las fronteras, al tiempo que el espacio personal se reduce hasta confundirse con el espacio de interacción.

Los miembros de estas familias se pueden comparar con un conjunto de recipientes. Sumergidos en un líquido, sólo podrán flotar si las superficies que presentan soluciones de continuidad permanecen soldadas entre sí (figura 1).

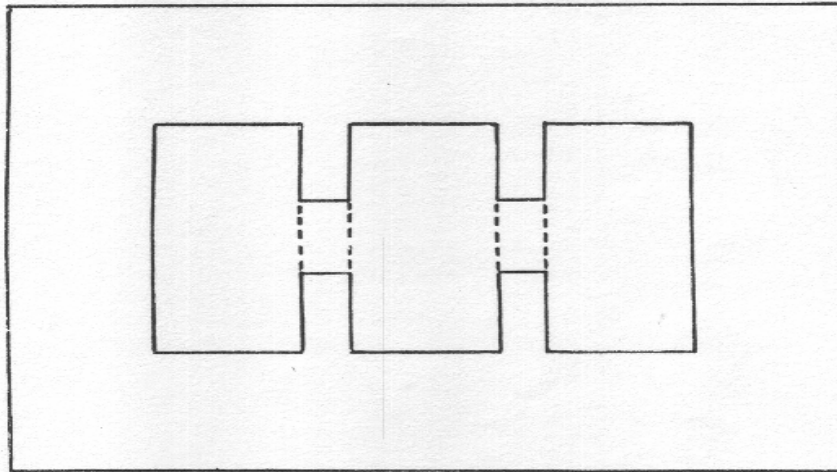


Figura 1.

Por otro lado, si uno de los recipientes consiguiera soltarse y definir con nitidez sus propios límites, los otros correrían el riesgo de irse al fondo (figura 2)

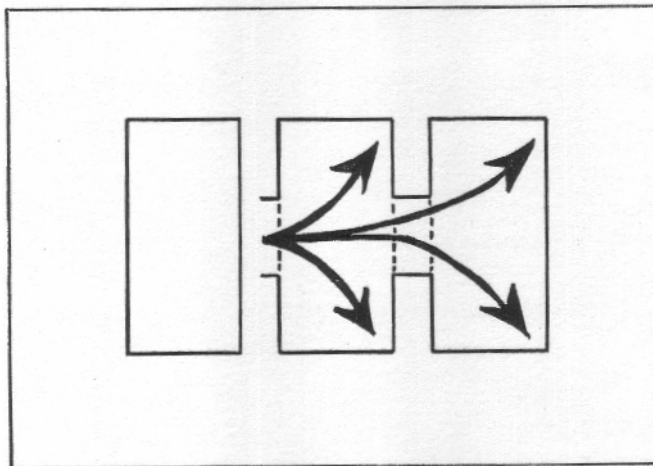


Figura 2

En estas condiciones, el problema mas grande no es tanto como diferenciarse (proyecto este ya demasiado ambicioso), como el peligro de que *otro* constituya su propia autonomía «antes que yo este en condiciones de establecer la mía». Esta claro que, en un sistema donde prevalecen estos mecanismos de funcionamiento, la regla fundamental es la imposibilidad de «abandonar el campo». Esto engendra

la necesidad de controlar de continuo que nadie consiga definirse con nitidez; en efecto, se lo viviría como un acto de independencia y, por lo tanto, de traición. Una vez aprendidas las reglas del juego y la necesidad de no modificarlas, hasta es posible remplazar los jugadores o trocar sus roles. También en la elección de nuevos miembros del sistema (p. Ej., un compañero o amigos), se privilegiara a personas que ofrezcan garantías de perpetuar los juegos aprendidos anteriormente, mientras que se excluirá a las que no brinden esa seguridad (Piperno, 1979).

Una hipótesis de cambio: flexibilidad y rigidez de un sistema

En toda familia, la diferenciación individual y la cohesión del grupo están garantizadas por el equilibrio dinámico entre los mecanismos de *diversificación* y los de estabilización. Los primeros propenden a acrecentar la variedad de las interacciones, mientras que los segundos son idóneos para promover la consolidación y la repetición de soluciones consabidas. Por eso se puede formular la hipótesis de que el proceso de cambio y el paso de un estadio evolutivo a otro sobreviene cuando la relación de fuerzas entre las tendencias a la conservación y las tendencias al cambio de los equilibrios alcanzados se modifica en favor de estas últimas. Así, todo cambio y todo ajuste estarán precedidos por un desequilibrio temporario de esa relación. Ese desequilibrio será tanto más considerable cuanto más significativos hayan sido el cambio y la desestabilización consiguiente (Andolfi *et al.*, 1978).

Entonces, la familia se puede considerar como un *sistema en transformación constante*, que evoluciona en virtud de su capacidad de perder su propia estabilidad y de recuperarla después, reorganizándose sobre bases nuevas. Su carácter de *sistema abierto* nos permite individualizar dos fuentes de cambio; una interior, que se sitúa en sus miembros y en las exigencias mismas de su ciclo vital y una exterior originada por las demandas sociales (Andolfi *et al.*, 1978). Los estímulos internos y externos, y las consiguientes demandas de cambio, obligan a renegociar de continuo la definición de las funciones de interacción y a reevaluar, por lo tanto, el nexo mismo entre cohesión y crecimiento individual.

Sobre este proceso influyen diversos factores que derivan de la experiencia pasada y presente de la familia y de cada uno de sus miembros. En realidad, en la familia coexisten numerosos niveles de interacción: el de la pareja, el de la familia nuclear, el de la familia extensa y aquellos que cada individuo por su cuenta mantiene fuera, en el ambiente más vasto que lo rodea. Esto explica, por ejemplo, que nos resulte imposible analizar la desvinculación de un adolescente si no advertimos que, en el momento de describir él funciones nuevas en el exterior, las variaciones de su espacio personal en el interior de la familia provocan inevitablemente una variación de espacios y de relaciones emotivas en el nivel de la pareja parental, y entre cada conyuge y sus propios progenitores. Es que un sistema familiar no constituye una realidad bidimensional simple, sino una realidad tridimensional más compleja, en que la historia de las relaciones del

pasado se encarna en el presente para que se pueda desarrollar en el futuro, En las familias en que los cambios de relacion se perciben amenazadores, se introduce una rigidez en los esquemas de interacción presentes y en las funciones desempeñadas por cada miembro, que despues cristalizan en relaciones estereotipadas, a expensas de experiencias-informaciones nuevas y diferenciadas.

Flexibilidad o rigidez de un sistema no son características intrínsecas de su estructura, sino que se manifiestan ligadas con el dinamismo y las variaciones de estado en un espacio y en un tiempo definidos; se las puede especificar por referencia a la capacidad de tolerar una desorganización temporaria con miras a una estabilidad nueva, un sistema que era flexible en el estadio A, acaso se vuelva rígido en el estadio B (Andolfi *et al*" 1978). En este sentido cabe conjeturar que una patología individual se manifestará a raíz de modificaciones o presiones intrasistémicas o intersistémicas de determinadas entidades que corresponden a fases evolutivas de la familia; estará entonces destinada a garantizar el mantenimiento de los equilibrios funcionales adquiridos, De este modo, es posible que el sistema se transforme para no cambiar (Ashby, 1971); es decir, es posible que utilice el *input* nuevo para introducir variaciones que no cuestionen ni modifiquen su funcionamiento.

Ya hemos dicho que toda tensión, se origine en cambios *intrasistémicos* (el nacimiento de los hijos, su adolescencia, su alejamiento del hogar, la menopausia, la muerte de un familiar, el divorcio, etc.) o *intersistémicos* cambios de domicilio, modificaciones del ambiente o de las condiciones de trabajo, profundas transformaciones en el nivel de los valores, etc.), gravitará sobre el funcionamiento familiar requiriendo un proceso de adaptación, es decir. Una transformación de las reglas de asociación, susceptible de asegurar la cohesión de la familia, por un lado y de promover el crecimiento psicológico de sus miembros por otro (Andolfi, 1977).

Frente a una posibilidad de cambio que el sistema en su conjunto percibe traumática, una reacción es obrar de modo que uno de sus miembros asegure la mitigación del stress que aquella produce y lo asegure por la expresión de una sintomatología. Entre las familias que utilizan la designación como respuesta a una demanda de cambio se pueden distinguir dos tipos:

1. Familias en riesgo
2. Familias con designación rígida

familias en riesgo. En estas familias la designación es una respuesta provisional a un suceso nuevo, una tentativa de solución que no se ha vuelto definitiva. El comportamiento sintomático del miembro escogido contribuye a catalizar sobre él la tensión, en un momento particularmente riesgoso para la estabilidad del grupo en su conjunto, mediante este recurso de atribuir al paciente designado una función temporaria que mantiene estable y cohesionado el sistema, también las funciones de los demás se modelan y se integran con la suya. Tratemos de mostrarlo en un ejemplo.

La muerte de un abuelo materno y la consiguiente introducción de la abuela en el núcleo familiar de la hija pueden producir una tensión que amenace en niveles diversos a tres generaciones y que requiera un dado facil proceso de adaptación para que no se reduzca al espacio de autonomía de cada individuo. Si el desequilibrio que sobreviene por la inclusión de nn miembro nuevo es perciibido como una amenaza para la estabilidad de la familia, es posible que un hijo, acaso un pequeño portador de una perturbación organica y por eso mismo mas apto para reactivar un circuito de protección, manifieste un comportamiento regresivo. Por ejemplo, se negará a ir a la escuela y mostrará actitudes tiránicas e infantiles en la casa. Si la tensión es trasladada de la trama relacional de la familia a una sola malla de la red (el comportamiento sintomático del niño), la abuela podrá encontrar por fin un espacio dentro de la familia "en bien del nieto". Este por ejemplo, abandonará el cuarto que comparte con el hermano mayor para dormir con la abuela, quien de esa manera podra vigilarlo mejor. Los padres preocupados por la conducta del hijo, podran dejar para despues resolver su disyuntiva entre dos lealtades: de la pareja, que excluye a la abuela y de madre e hija que excluye al marido. Asi las cosas, los sintomas del niño representaran una valvula de seguridad para la pareja, que de este modo podra mantener a salvo la "armonia conyugal". El hermano quiza se sienta mas autonomo fuera de casa, pero estara constreñido a desempeñar una funcion limitadora en el subsistema de los hermanos; si la distancia entre su manera de obrar como persona «grande» y la conducta infantil del hermano menor es amplificada por las necesidades de los adultos, no podrá satisfacer sus demandas de adolescente. Por otro lado, el paciente estará dispuesto a sacrificar parte de su propia autonomía para llevar adelante, con su funcion de miembro designado, la tarea de atraer sobre sí las di- ficultades de interacción de la familia.

Este tipo de designación permanece fluctuante, por así decir, hasta el momento en que la trayectoria vital de la familia pueda pasar de una persona a otra o de una expresión sintomatológica a otra, Esto permite a los miembros del sistema experimentar todavía una *alternancia de funciones* en virtud de la reversibilidad de la relación normalidad-patología. No obstante, si este mecanismo de designación, reversible y temporario, no consigue asegurar a la familia la formación de ordenamientos estructurales satisfactorios, amenazará con transformarse en un mecanismo rígido, en que la identidad del paciente designado y de los demas miembros de la familia será remplazada poco a poco por funciones repetitivas, previsibles en alto grado, En esta transformación del mecanismo de designacion, que de fluctuante se hace fijo, pesan sin duda los influjos externos que pueden obrar como un refuerzo, confirmando a la familia en el caracter ineluctable de sus propias soluciones.

Es muy frecuente que se demande terapia en esta fase de transición, a saber, cuando aquel riesgo parece transformarse en una certeza incontrovertible incontrovertible. En este momento la intervencion terapeutica Puede promover un redescubrimiento de potencialidades vitales dentro de un grupo familiar que se

ha vuelto rígido, pero, como cualquier otro *input* externo, puede por el contrario contribuir a reforzar la condición estática de la familia, haciendo su aporte para que el proceso se vuelva crónico (Haley, 1980).

Las familias con designación rígida. En este tipo de familia puede suceder que se perciba catastrófico el paso de un estadio evolutivo al siguiente. En ese caso, la necesidad del cambio se traduce en la adopción de una solución consabida, que es aplicada en el presente y es «programada» para el hijo, con el bloqueo de toda tentativa de experimentación y de aprendizaje (Watzlawick *et al.*, 1974) . Esto significa que una solución adecuada para determinada fase se repropondrá de manera rígida en otras. La adopción de soluciones previsibles e inmodificables lleva a un doble resultado: por una parte, reduce y congela el espacio personal de cada miembro, porque vuelve hiperfuncionantes las emociones recíprocas (en este caso tienden a coincidir función e identidad), y por la otra inmoviliza el tiempo, es decir, provoca su detención en una fase del ciclo vital que corresponde a la solución aprendida.

Así, la designación tiende a ser irreversible, porque se la considera indispensable no sólo para evitar el riesgo de inestabilidad en ese estadio específico, sino para la evolución ulterior de la familia. La designación del que debe hacer las veces de regulador homeostático o, mejor dicho, su investidura en el proceso de designación, se hace ahistorica, o sea que deja de ser adecuada a las exigencias del momento.

De este modo, un síntoma disociativo, un comportamiento anoréxico o depresivo pueden ser programados para enfrentar el peligro de inestabilidad del momento (p, ej., la emancipación de un hijo), o para «sobrellevar» la desvinculación de otros hijos, la muerte de un progenitor y el consiguiente vacío funcional que ese suceso no podrá menos que producir. En un caso así, la designación habría dejado de ser fluctuante para hacerse fija y producira una cristalización cada vez mayor, no sólo de la función sintomatológica que desempeña el paciente designado, sino de las funciones interrelacionadas de los demás miembros del grupo.

Este proceso de estabilización utiliza las energías del sistema para mantener funciones rígidas que embretan los intercambios en esquemas repetitivos de interacción. Así, a una *patología-función* más y más irreversible en un familiar, corresponderá una *salud-función* crecientemente irreversible en los demás, Esta condición estática tenderá a impregnar también las relaciones con el exterior, cuya influencia será filtrada y orientada al mantenimiento de los mismos equilibrios.

Según lo que llevamos dicho, el comportamiento sintomático cobra un doble significado; en efecto, si por un parte representa una transformación funcional para la cohesión, por la otra es señal de malestar y de sufrimiento a causa de las restricciones que impone a todos los miembros del sistema, Es la tentativa de fusionar aspectos contradictorios de la realidad familiar; es la expresión de un

conflicto entre las tendencias al mantenimiento y las tendencias a la ruptura de los equilibrios adquiridos. Pero justamente en esta tentativa de «congelar», en sus aspectos contradictorios, procesos que evolucionan en direcciones opuestas, el síntoma puede ser interpretado como *metáfora* de *inestabilidad*, como señal que indica la fragilidad del sistema. Por ello, la utilización del síntoma se convertirá en uno de los objetivos prioritarios de la intervención va en la fase de formación del sistema terapéutico (Andolfi y Angelo, 1980).

Dolto, Francois. "Hoy en día, en familia". En: La Dificultad de Vivir. p.p. 19 33. Buenos Aires: Gedisa, 1982.

HOY EN DÍA, EN FAMILIA...

Vivimos un período del pensamiento y la investigación psicoanalíticas en que se relaja, en el caso de la mayoría de los teóricos, el lazo de la práctica diaria al lado de los que sufren, en particular los niños. Por una parte, se consagran abundantes exégesis a los textos de Freud; por otra, se cuestionan los principales conceptos freudianos; así es como se objeta el descubrimiento hecho por Freud del papel principal del complejo de Edipo en el funcionamiento del inconsciente de las personas sanas o neuróticas.

La psicología actual, pese a estar en su totalidad marcada por el psicoanálisis, se ha orientado hacia la mayor influencia de lo social sobre lo individual. Anti-Edipo y socioanálisis están de moda; se considera desdeñable, sin razón, el papel inconsciente de la primera organización pulsional resultante del complejo de Edipo. Se lo desdeña con el pretexto de que las familias ya no tienen una estructura tan sólida como en tiempos de Freud. Tal vez sea consecuencia de una demografía en expansión, que conduce a comparar las interacciones entre individuos humanos con las de animales que viven agrupados. De tal modo se desdeña la especificidad del ser humano: el deseo, cuya función simbólica y potencia imaginativa entrañan en cada uno una afectividad particular. La misma colorea todo hecho real en forma subjetiva y personalizada.

Freud descubrió el papel de las pulsiones de vida y de muerte, que están organizadas en torno a la supervivencia del individuo camal. Este está unido, como la trama o la cadena, al sujeto inconsciente del lenguaje. Freud ha demostrado que, en la comunicación psíquica, en un sujeto llegado a la consciencia reflexiva (propia y de los demás), al sentimiento de su existencia en el mundo y de su propia libertad; en tal sujeto prevalece el deseo en su vínculo con el significante. Ese sentimiento de libertad llega y sobrepasa los condicionamientos del individuo en el tiempo y el espacio. Estos marcan su físico con una dependencia a las leyes de la realidad, al placer y el displacer de su cuerpo mortal. El sujeto sobrepasa esta dependencia por la función simbólica, ya

que la comunicación intersíquica, a la cual los humanos arriban entre sí, está por completo signada por el deseo. Dan testimonio de la persistencia de ese deseo las obras conservadas a través de los siglos, después de la desaparición de las civilizaciones en las que esos individuos han vivido. Es por esto, en efecto, que nada permite comparar al ser humano -un ser de lenguaje- con otras criaturas vivientes reunidas en sociedades históricamente inmutables, reguladas por el instinto. Todo sistema psicológico que sólo quiera considerar al individuo humano como objeto de un medio socioeconómico, descuida lo que constituye la originalidad de cada ser humano en el seno de su clase social; de cada niño en su familia. Este desconocimiento subsiste aun en quienes actúan como maestros primarios, que consideran al niño como el reflejo del ambiente emocional del medio familiar, puesto que la originalidad del sujeto humano proviene del lugar que ocupa en el deseo de los demás, deseos que interpreta a través de las fantasías de satisfacción que conoce. En efecto, los intercomportamientos del niño y de su entorno familiar provienen de lo que se cree que el niño quiere decir o pedir y de lo que él percibe que los otros quieren decirle y provocar en él. Cada persona de su entorno actúa según su deseo inconsciente y consciente, pero reacciona a las expresiones espontáneas que le ve manifestar. El niño, en sus actos, concuerda o se aparta del deseo de los otros, en función de las pulsiones orales o anales que lo animan y tratan de calmarse. El niño es como el objeto de los deseos de sus padres y sus mayores, así como de su angustia y su amor. Esto es así porque están diferentemente preocupados por su ser en devenir. De todos modos, no es nunca condicionable en su totalidad; está dotado de la función simbólica y es también el sujeto inconsciente de su deseo que, como tal, está presente desde la concepción.

Por otra parte, el niño tiene un organismo sometido a funcionamientos fisiológicos semejantes, en la realidad, a los de otros seres de su edad. Esos funcionamientos son previsibles, en cuanto repetitivos y ritmados vegetativamente: son las necesidades. Pero su deseo de comunicación intersíquica está siempre en busca de su satisfacción. El niño opta, en forma inconsciente, por comportamientos -siempre de lenguaje- a fin de realizar su propio deseo, siempre activo, fuera de los momentos de sueño profundo.

En esto, el niño está siempre guiado por lo que Freud denominó principio del placer (inconsciente); reside en la mitigación de las tensiones internas, a la vez que en la elaboración sutil de una red imaginaria de comunicación. Esto último ha de constituir para cada uno, en forma original, el inconsciente y la imagen del cuerpo. Esta es al mismo tiempo simbólica de su esquema corporal; como una especie de poesía viviente, que deviene un lenguaje existencial imbricado con el lenguaje del deseo que percibe de los demás. También responde a este último y lo provoca, lo retorna y lo modula por el placer de hacerse entender.

Freud ha descubierto y descrito el complejo de Edipo como el remate de la primera organización libidinal completa, incluyendo todas las pulsiones parciales precedentemente descubiertas que se cumplen para su placer, en su lugar corporal de emergencia o bien como simbolización sónica, cuando las pulsiones

genitales han devenido prevalentes. Estas últimas, confusamente asociadas a las otras en la primera infancia, son descubiertas por el placer que el niño experimenta en los genitales y son asociadas a emociones sutiles que ningún funcionamiento repetitivo de necesidades viene en forma obligada a provocar. Las pulsiones genitales son puestas en tensión, en los niños de ambos sexos, por las emociones contradictorias que experimentan entre rivalidad y amor, con respecto al progenitor del mismo sexo y por las opciones de posesión, dueña y procreadora del deseo genital con el progenitor del sexo opuesto.

A partir de Freud, este descubrimiento no ha sido jamás contradicho en la observación de niños sanos y capaces de expresarse, a la edad de tres años. Sin embargo, después de Freud, los psicoanalistas han tenido la oportunidad de estudiar los años que preceden al Edipo y de confirmar lo que aquél sólo había esbozado, en lo que atañe a los estados preedípicos de la libido infantil. Freud los había denominado fases oral y anal. Estas denominaciones proceden de la prevalencia de las pulsiones parciales ligadas a la mitigación de las tensiones orgánicas que se expresan en los lugares de comunicación sustancial, los orificios del cuerpo: la boca, el ano y el meato urinario. Estos orificios cutáneos mucosos son zonas erógenas. Los cuidados nutricionales y de entretenimiento, repetidos de acuerdo a las necesidades, asocian a esas zonas un valor significativo de intercambio y de supervivencia, gracias a la atención de quienes desean esa supervivencia y se consideran responsables de la misma: la madre, el padre o sus sustitutos. Además, la denominación de esas fases de organización libidinal no debe hacer olvidar que el sujeto organiza la red de intercambios sgnicos con sus adultos tutelares a través de los sentidos sutiles. Como tales designo la olfacción, la vista, la audición, el tacto y también las caricias en toda la superficie del cuerpo, las sensaciones internas de plenitud o de vacío con variaciones moduladas en forma regular.

Freud ha descubierto que en lo más intenso del primer deseo genital, la interdicción del incesto detiene la opción incestuosa y permite la simbolización del deseo físico en amor. Del mismo modo, en el estudio de las fases pregenitales, la función separadora del cuerpo a cuerpo en el destete revela la potencia de la función simbólica. Esta distiende el deseo prohibido (en cuanto al cuerpo a cuerpo con la madre) hacia las sublimaciones fonatrices (por la lengua materna al polo oral). La separación, con la consecuente deambulación y el abandono de los cuidados de las zonas pudendas, devenidos inútiles gracias al desarrollo fisiológico neuromuscular, es contemporánea de la aparición de la marcha y de la continencia espontánea, tanto en el hombre como en todos los mamíferos. Esta separación permite, en el niño, el desplazamiento de las pulsiones anales sobre la comunicación por el lenguaje, a través de las manipulaciones lúdicas, industriales y creativas, en las que sus manos tienen capacidad para el placer y a través de la expresión corporal; los juegos y la habilidad acrobática.

El desarrollo del ser humano hasta la entrada en el complejo de Edipo es, en efecto, una larga evolución libidinal de origen endógeno, que deriva de la premaduración de lo imaginario del deseo. Deriva también de la memoria anticipada

ora de los pequeños en contacto con quienes, en la realidad, les permiten sobrevivir; con ellos establecen, en tanto que sujeto de su deseo de comunicación, una red de lenguaje comportamental y gestual.

La función simbólica, característica mayor de la especie humana, hace que un bebé, criado por una criatura de otra especie, pueda transformarse en niño-lobo, niño-cierva y devenir para siempre inadaptable a la vida de relación con los seres de su especie. Toda otra criatura viviente, aunque domesticada, conserva sus potencialidades de relación con las de su especie y las de su incitación instintiva a la procreación. Los seres tutelares y nutridores son, para los pequeños nacidos de la pareja humana, imágenes anticipadas (femenina o masculina, diferencia que llega tardíamente a su conciencia) de la intuición de lo que será su futuro ser cuando su organismo haya concluido el crecimiento. Esta imagen de sí mismo, o de sí misma, dada por os seres tutelares, modela el deseo de la criatura, que quiere absorberlo todo y hacerlo suyo, El niño extrae placer de las necesidades de su cuerpo. Durante los intercambios que mantienen e impulsan el desarrollo de su organismo están también presentes los intercambios de sus sentidos sutiles. Su deseo es ávido de conquistar las modalidades del ser percibidas; de tenerlo y de actuar, como sus modelos familiares, ejerce día tras día, los poderes que le pertenecen y que, también cada día, se perfeccionan hasta la madurez de su sistema nervioso central (entre los 25 y los 28 meses) con terminaciones nerviosas perceptoras discriminatorias finas e inervaciones musculares periféricas (glúteos y extremidades inferiores en último término). La perfecta coordinación motriz es alcanzada hacia los tres años.

El niño aspira a imitar a sus modelos. Todo cuanto le rodea -objetos inanimados y animados-, todo cuanto observa como ser hecho ya individuo, puede parecerle una imagen a la cual adaptarse, gracias a ese formidable don de imitación que posee y a la increíble riqueza de modulaciones vocales que tienen la laringe y los músculos fonatorios humanos.

Todo le atrae y a todo responde; está encantado de descubrirse en comunicación con el mundo que lo rodea, en tanto que en éste se siente seguro. Los adultos tutelares son quienes le hacen reconocerse en el espejo vivo de sus hábitos y de sus rostros familiares. De ellos le llega su olor, sus ritmos y los fonemas correspondientes a su nombre, siempre repetidos por sus voces. Hasta que llega a descubrir su propio rostro en el espejo, aquellos familiares le sirven de rostro y de imagen de sí mismo en el espacio. Al verlos, lo hacen reconocerlos suyos y reconocerse de ellos.

El niño aprende el habla día tras día; ajusta sus ritmos, las sonoridades vocales a imitación de las de la lengua que le habla la que lo alimenta. Aspira a entrar en relación con ella, cuyas relaciones con los otros observa. Su deseo se hace cómplice y rival, ya bastante antes de la prevalencia de las pulsiones genitales, para la satisfacción de sus pulsiones parciales y para hacer prevalecer sobre otros la comunicación interpsíquica que desea establecer con quien lo alimenta. Desde su punto de vista, se diría que, en esta triangulación existencial, el juego del deseo

es el factor dinámico y estimulante de todos los progresos. El niño, sensible a las diferencias, toma poco a poco conciencia de la realidad imperfecta de sus actividades, en comparación con las que observa en los otros y que aspira a igualar.

Cuando asiste a las atenciones de sus tutelares electos (padres o familiares) hacia un niño menos desarrollado, su deseo de desarrollo queda como siderado, ya que todo su valor inconsciente consistía en superar sus impotencias, para satisfacer el deseo de esos electos, hasta entonces más evolucionados y que, a sus ojos, eran atraídos por objetos ya terminados. Pero resulta que un menor, aparecido en el ambiente familiar, es al parecer un extraño privilegiado. Este tercero le parece el elegido por el deseo de cada uno de sus modelos, a quién madre, padre y hermanos mayores le acuerdan sus preferencias. Su deseo está entonces en conflicto. ¿Cómo triunfará sobre ese rival insólito: evolucionando hacia la imagen adulta o involucionando hacia una imagen retrógrada? Lo sabemos por la observación: el nacimiento de un hermano menor es una prueba anuladora del símbolo, que todo niño debe asumir. Algunos, mal interpretados en sus reacciones de amor y de deseos involutivos, quedan marcados de por vida. Pero sabemos también que el hijo único o el menor de una familia, que no hayan tenido que superar esta prueba, la encontrarán, tarde o temprano, en una rivalidad amorosa o social. Deberán entonces negociarla, sea cual fuere su situación económico social y el estilo de las instituciones políticas.

Ante todas las pruebas con que se enfrenta el sujeto deseoso, sólo por el lenguaje, la complicidad amorosa y la autoconfianza -más allá de las diferencias que lo distinguen de los demás- su evolución libidinal puede continuar. Pero, por el contrario, si un niño, por la razón que fuere, no recibe de alguien conocido elementos verbales sobre lo que percibe, su función simbólica innata se ejercerá de continuo en la soledad. Si esta soledad sobreviene muy a menudo o dura largo tiempo, el niño utiliza referencias verbales fantasmáticas arcaicas, articuladas a percepciones digestivas, motrices, asociadas al recuerdo de la presencia tutelar de la madre o a percepciones ajenas a los vocablos y las mímicas significantes actuales. En apariencia, el niño está poco presente para sus familiares; ya no encuentra las resonancias significantes de su pasado con ellos y, poco a poco, devienen extraños. La comunicación intersíquica ya no se mantiene. Esto procede tanto del niño como de la reacción inadecuada de su entorno. En efecto, el niño espera un reencuentro de sí mismo y de los otros que lo haga reconocerse -y también a ellos- como antes de la experiencia de aislamiento.

Con semejantes sucesos, ante tales experiencias de incompreensión, la evolución libidinal de un niño de menos de tres años puede sufrir una detención. Las pulsiones ya son sólo simbolizadas como fantasías incomunicables y síntomas físicos. El autismo se instala después de una larga ausencia de uno u otro de los padres. También puede presentarse por el hecho de sufrimientos físicos sin el consuelo de la presencia conocida, o por traumatismos familiares o sociales que perturben el entorno y cuya repercusión el niño sufre sin que le sea explicado nada verbalmente. También es un descubrimiento del psicoanálisis infantil que en

el lactante, desde su primera edad, existe ya un sujeto sensible a la presencia, a la palabra y a la voz.

Ese lactante comprende el lenguaje de quien llega en su socorro, verbalizándole lo que le pasa. Esta persona (la que lo alimenta, la enfermera, sustitutos parentales) le brinda con palabras, presentes en el momento de su deseo, las circunstancias significantes de su existencia. Al pronunciar los nombres de los padres y el sufrimiento de ellos por estar, al igual que él, con un dolor compartido a distancia, le hace reencontrarlos. Las pruebas importantes atravesadas por algunos en los estadios infantiles del desarrollo dejan sus marcas, aun cuando el curso de la libido haya sido retornado de acuerdo a la forma en que han defendido su integridad de sujeto mediante la función simbólica. Esas marcas son las que se manifiestan hoy en tantos retardos del lenguaje y de la psicomotricidad. Digamos que estas dificultades no se hallan tan sólo en las familias de bajo nivel económico; se las encuentra también, con frecuencia, en las familias acomodadas, cuando por diversas razones los padres han recurrido a nodrizas pagas. Los cambios intempestivos de la persona responsable de la alimentación son traumatizantes. La que se aleja lleva consigo las referencias humanas de comunicación del lenguaje (verbal y gestual) y deja al niño en el desierto de su soledad. A cada sucesiva relación alimentaria y tutelar, éste se ve obligado a construir una nueva y precaria red de comunicaciones interhumanas, que cada nueva partida perturba, destruyendo en él cuanto hay de significativo del otro.

Todo niño cobra confianza en sí mismo y en los otros cuando está respaldado por las atenciones tutelares de las personas de su entorno, que lo aman y desean su desarrollo en el sentido de la afirmación de su personalidad, como ser con lenguaje. El movimiento y la complicidad lúdica de los intercambios refuerzan ese sentimiento de confianza. Los familiares conocidos y amantes estimulan su deseo; de ahí las pruebas de sus experiencias, siempre retomadas para la obtención de placer y a menudo fuente de fracasos y contrariedades. La voz y las palabras de los familiares, la vuelta a un tibio nido al lado de ellos, en los momentos de desaliento, renuevan sus energías.

El niño observa los actos y los gestos de los adultos; escucha sus palabras. Conserva en la memoria todas sus actitudes; los imita cuando está solo. Se ejercita, de tal modo, en dominar el espacio y el tiempo que, por el momento, lo separa de ellos. Pero también se queda a la espera del regreso; los ama y teme desagradarles. Desea conquistar su beneplácito, alcanzar el poder que los adultos tienen y el dominio de las cosas. Se ejercita imaginaria mente en su propio dominio de las cosas y los seres, solo y a su lado. Al mismo tiempo, su crecimiento real le permite alcanzar con mayor facilidad los objetos de sus deseos. Puede asimismo extender su área de seguridad tanto en el espacio, donde sabe devenir autónomo para sus necesidades, como en el entorno social y humano, donde sabe comportarse. Se hace orgulloso de su identidad, orgulloso de pertenecer, por su nombre, a esa determinada familia; de ser niño volviéndose hombre o de ser niña tornándose mujer. Su apellido, su nombre y todas las otras características individualizadoras se enraízan en él por el lenguaje. Las

experiencias agradables y desagradables, los comportamientos se enraízan en su carne, que es por entero lenguaje de lo vivido, para él y para los otros.

De tal modo, todo niño, maduro por su deseo de comunicación psíquica, puede acceder, antes del complejo de Edipo, a la justeza del habla en la lengua materna y a una hábil adecuación de los actos. Se haya feliz de hablar de sus fantasías, sus pensamientos, voliciones y actos, cuando tiene la certeza de ser tan necesario para los demás como estos lo son para él.

El lactante es, ya desde el nacimiento, receptor de los deseos de su madre, que comprende y emisor de deseos, que hace comprender. Establece así una intercomplicidad relacional, que va de él a la madre y de ésta a él, pero que va también hacia el padre, así como hacia los familiares más cercanos. Es falso por completo decir, como se oye tan a menudo, que el lactante no es más que un tubo digestivo. Sin embargo, lo cierto es que perturbaciones de la relación simbólica pueden ser tan graves como las afecciones físicas y entrañar trastornos digestivos o funcionales. Excesos de sensaciones, una alteración del ritmo impuesto a sus funciones vitales, pueden aparejar trastornos tan graves como las carencias alimentarias.

Todo el período de la infancia está, pues, marcado por reacciones globales, tanto físicas y funcionales como emocionales y psíquicas, gracias a las cuales las pulsiones hallan su expresión.

En las relaciones con los demás, el muchacho o la muchacha se ignoran como tales. El goce o la tensión de sus pulsiones sexuales sólo son visibles en aquél por las erecciones, sensación que es más o menos confundida con las pulsiones uretrales. En la muchacha son invisibles y confundidas con las pulsiones orales y anales pasivas.

El niño sólo accede a la simbolización de sus pulsiones cuando el apaciguamiento directo por el cuerpo a cuerpo (lo que puede llamarse un circuito corto) no es posible. Entonces es cuando puede inventar un circuito largo, que pase por expresiones vocales, mímicas y gestuales. El placer que experimenta en el encuentro del placer del otro lo introduce en el código del lenguaje, que es sólo verbal, pero comunicación plena.

Toda prórroga de la satisfacción por circuito corto, toda prohibición, como el destete, por ejemplo, es simbolígena si el niño es capaz de alcanzar a la comunicación intersíquica de su deseo, por medios que le aportan un placer mayor que anteriormente y, sobre todo, que promueven una imagen de un sí mismo más evolucionado.

Por lo tanto, es necesario que nuevas pulsiones parciales se hallen en curso de organización y encuentren también cómo satisfacerse. De ahí el peligro de interdicciones prematuras; así, la continencia exigida muy precozmente tiene por

efecto un desamparo del sexo, que será considerado, cuando sea perceptible al niño, como sinónimo de un excremento.

Es preciso también que el educador adulto sea un ejemplo viviente de aquello que incita al niño a conquistar. Es decir, que debe estar pronto a abandonar los placeres del cuerpo a cuerpo y debe estar castrado de sus placeres arcaicos, vis-a-vis del niño. ¡Cuántas madres hay que rivalizan con el padre o con los abuelos, para lograr la exclusividad del amor del niño! ¡Cuántas madres, a la edad en que el niño dispone de una autonomía potencial para los cuidados del cuerpo, no pueden privarse de manipularlo, de frotarlo, de saber mejor que él lo que debe comer o hacer! ¡Cuántas madres abusivas con el pequeño lo serán otro tanto, más tarde, y perturbarán el desarrollo de la sexualidad adolescente!

Esas madres -a veces los abuelos o el padre- son, en sí mismas, pederastas, y sin embargo, la sociedad que es testigo, se hace cómplice, reprochando a los niños que traten de salvar en ellos el sujeto del deseo, que apenen a sus tan cariñosos padres (padres sobones, de hecho).

En realidad, se trata de adultos cuya relación preedípica o edípica con los padres no ha sido superada y cuyas pulsiones arcaicas rechazadas se han despertado en contacto con su progenie. Así, prohíben verbalmente al niño el placer que continúan procurándose a expensas del mismo.

Pero el niño no es nunca la posesión de los padres, aun cuando sean; como progenitores, responsables. Todo padre y todo educador, que el niño impúber toma fatalmente como modelo, al no dar el ejemplo de lo que impone, al no decir lo que hace y no hacer lo que dice, es un maestro corruptor. Y esto, con anterioridad al Edipo. Estos padres hacen lo posible por evitar o retrasar en el niño la resolución del Edipo, prohibiéndole el claro conocimiento de sus derechos al placer sexual genital, puesto que no es incestuoso.

El descubrimiento del nacimiento de los bebés, el deseo que tiene el niño de saber cómo ha venido él al mundo y el deseo de alcanzar a la imagen valerosa, viril o femenina, que representan a sus ojos el padre y la madre, despiertan en él, naturalmente, el deseo de tomar en el hogar el sitio del adulto de su sexo vis-a-vis del otro, ya que son necesarios juntos para engendrar. Aspira ya a esas familiaridades genitales, promisorias de una procreación incestuosa. Las fantasea siempre a través de una imaginación marcada por la experiencia habida de la satisfacción segmentante de las pulsiones parciales: orales, anales y uretrales. En función del efecto mágico de estas pulsiones, fantasea también el nacimiento. Los temas de esos partos fantaseosos permanecen en los cuentos y en los mitos.

Los niños sueñan, de tal modo, con la posesión del objeto incestuoso y la llegada de la progenitura mágica. El chiquillo y la chiquilla ven, en ese ensamble valeroso y fecundo, la premonición de su porvenir de ciudadano valiente y respetado, de su omnipotencia futura para el logro de cuanto le agrade. En efecto, suponen que sus padres gozan de todos los derechos, ya que siempre los han creído investidos de

todos los poderes sobre ellos. Todo niño cree que el padre y la madre hacen la ley: ignora que le están sometidos, tanto como él. A esa edad es cuando el niño entra -o está en condiciones de entrar con provecho- en la escuela primaria.

Si el niño no ha alcanzado la autonomía del lenguaje y de los gestos, ni el conocimiento cabal de su sexo, la escuela (llamada maternal) puede entonces relevar a la familia y ayudar al niño a simbolizar sus pulsiones oro-anales, todavía muy disimuladas en las satisfacciones del cuerpo a cuerpo con la madre o, por el contrario, demasiado vedadas si la madre es ansiosa. El rol de ese primer contacto con la sociedad de los pequeños de su edad debe efectuarse bajo la tutela atenta, permisiva y dialogante de los educadores (maestros, maestras). El resultado puede ser enorme. Por desgracia, a menudo está alterado por la imposibilidad de la concurrencia a la clase de uno de los padres o de un familiar del niño, situación derivada de una imposibilidad material o de una interdicción institucional.

El ingreso a la escuela primaria de niños aún insuficientemente autónomos puede entrañar dificultades. Es posible hallarse ante una regresión. El niño considerado inmaduro, aunque no lo sea potencialmente, es devuelto a la casa-cuna o enviado a la: familia. A veces se instala en la personalidad del niño una dicotomía, que corresponde a una regresión libidinal camuflada. En tal caso parece adaptarse a la escuela, pero sucede que el grupo de compañeros hereda su dependencia de la madre, al mismo tiempo que la maestra toma el lugar del padre. En consecuencia, la evolución hacia el Edipo se halla deteriorada: nadie entiende ese comportamiento que parece adaptado a la colectividad, en tanto que, en el ambiente familiar, el niño entra en regresión, pierde las facultades de comunicación, la creatividad, su nascente autonomía.

Esa separación entre dos climas de desarrollo puede provocar trastornos psicósomáticos, que a veces entrañan la hospitalización del niño. Pero la curación del cuerpo no ayuda, sin embargo, a la evolución libidinal.

Los sistemas psicológicos que invocan la influencia del status económico de los padres sobre el individuo sólo tienen razón a partir del momento de la evolución del niño que corresponde a su entrada en la escuela en período edípico. El foso existente entre la familia y la institución escolar impone al niño un estatuto de objeto. Así pues, intensifica su eclipse en tanto que sujeto, a causa del traumatismo del ingreso en la escuela, cerrada a los padres. La libido queda librada a más pulsiones de muerte que de vida.

El momento apropiado para verbalizar la interdicción del incesto es aquel en que el niño tiene ya capacidad para establecer relaciones interpersonales con los otros sin la presencia de sus familiares. Sin embargo, tiene aún necesidad del amor y del sostén de sus padres ante las dificultades de adaptación social que debe resolver hasta los 8 a 9 años. Será sólo después de esta edad y de su inserción completa en la clase correspondiente que un niño puede soportar sin grave riesgo la separación del medio familiar.

El ingreso a la escuela primaria de un niño en pleno complejo de Edipo es un gran beneficio, porque es capaz entonces de numerosas sublimaciones pulsionales; las logra con el aprendizaje de los signos (de la lengua hablada y escrita), con la actividad industriosa, con el descubrimiento de las relaciones sociales y el conocimiento del mundo, que excita su curiosidad.

Sería muy deseable que los maestros de escuela primaria -¡tienen a menudo la ocasión!- pudieran, antes de impartir las enseñanzas del programa u oportunamente, permitir a los niños preguntarles con franqueza acerca de todos los interrogantes que se plantean: la vida y la muerte, el cuerpo, la reproducción, la maternidad y la paternidad, las relaciones familiares. La interdicción del incesto, de que hemos hablado antes, debería ser verbalizada con claridad en la escuela, como la ley suprema que rige a la especie humana.

Sería muy beneficioso que se diera a los niños de 6 a 8 años, en la escuela, informaciones verídicas sobre la inocuidad de la masturbación, sobre la higiene corporal y sexual. En efecto, cuando los niños no reciben ninguna respuesta al problema edipiano y a las cuestiones sexuales, desembocan siempre en fantasías referentes a las pulsiones genitales, pero surgidas de fantasías arcaicas orales, pasivas o activas. De ahí pueden producirse pasajes a los actos sádico-anales, con lo que los niños creen que hacen como los adultos.

Cada niño se cree solo ante sus dificultades con los problemas emocionales y sensuales. Saber que su secreto es un secreto a voces lo aliviaría de inútiles angustias.

Del mismo modo, sabría sustraerse mejor al deseo de los adultos (comprendidos padres o educadores) si supiera que sus padres y sus hermanos mayores están sometidos por la ley a la obligación de la castidad con respecto a él.

Se habla de información sexual en la escuela, pero se la reserva a los niños prepúberes o aun púberes. Se les informa acerca de los órganos genitales, en tanto que, a menudo, ignoran todo acerca de su cuerpo.

En los cursos ya cumplidos, parece que jamás los profesores han abordado la cuestión de la interdicción del incesto homo o heterosexual en la fratria, ni la de la interdicción de familiaridades sexuales de padres y tíos con hijas y sobrinas, ni la de la seducción de hermanos y hermanas menores. Tampoco parecen haber hablado de la masturbación y de su papel engañoso y decepcionante, aunque no peligroso.

Sin embargo, los niños deberían saberlo con bastante anticipación a la *poussée* puberal, a la vez que sepultan definitivamente sus deseos incestuosos, ya que es ahí donde pueden sublimarlos, es decir, cambiarlos en amor casto por sus padres y abrir su deseo al mundo de los intercambios y las realizaciones sociales.

Mi insistencia sobre el papel de la escuela se debe a que nosotros, los psicoanalistas, vemos a niños y adolescentes que creen que los padres y los educadores tienen sobre ellos todos los derechos de satisfacción. Algunos piensan que los padres podrían abandonarlos o hacerlos poner presos por sus pecaditos. Tales niños se hallan en una inseguridad angustiante, que para algunos constituye una amenaza de locura. Todo niño debe ser informado acerca de sus derechos y deberes como tal; de los derechos y deberes de los padres. Deben saber que cuando sean mayores, serán los iguales de sus padres y libres con respecto a ellos, salvo en cuanto a asistirlos materialmente en la vejez.

La imposible resolución del Edipo, debida a menudo a la falta de informaciones oportunas, deja en el inconsciente amenazas sobre el deseo y el placer genital. La atracción amorosa por un objeto extrafamiliar puede ser vuelta culpable, conduciendo al sujeto al fracaso y a trastornos psíquicos, como efecto de una castración amenazante, heredera de los fantasmas edípicos no decodificados ni desdramatizados.

En cuanto a los jóvenes púberes, lo que da significación a cuanto puede llegarles por la vía de la *mass media* es la información sobre la libre responsabilidad y el sentido de la reciprocidad en los sentimientos amorosos y en el acto sexual. Puede ser, así, que dentro de algunos decenios, la sexualidad de la población adulta se tome menos infantil que ahora.

Dolto, Francois. "Dependencia del Niño con Relación a sus Padres". En: *La Dificultad de Vivir*. p.p. 47-59. Buenos Aires: Gedisa, 1982.

DEPENDENCIA DEL NIÑO CON RELACIÓN A SUS PADRES

Dependencia inicial del niño con respecto a la estructura de la pareja parental.

Pedro había sido concebido a la fuerza, por decirlo así. El padre estaba entonces comprometido desde hacía tres años, pero la joven hesitaba siempre ante el casamiento. Amaba, en realidad, a ese muchacho, pero deseaba conservar entre ellos un amor fraternal, sin contactos sexuales; quería conservarlo como un amigo de corazón, no como esposo.

Después de numerosas reflexiones y titubeos, viendo Pedro que ambas familias aprobaban el proyecto de casamiento, decidió dejar a su prometida embarazada, para provocar su aceptación. Llegada a ese estado, la muchacha fue presa de la desesperación. Llegó a pedir a los padres que la ayudaran a desembarazarse del niño, cosa inaudita en un medio como el suyo; tanto le repugnaba, no por el hecho de estar encinta, sino por el proceder usado para obligarla. Sólo aceptó continuar su embarazo hasta el final cuando los padres le hubieron prometido que la ayudarían a divorciarse. Al mismo tiempo que por ese niño, estaba

acompañada por la idea: "Mi marido es un canalla y a este niño, no lo quiero. No querría jamás a un hijo que me ha sido impuesto a través de un chantaje".

El niño nació. Con asombro de la joven, en el momento mismo que siguió a su felicidad de ser madre, sintió por su marido un amor muy vivo, amor del corazón y corporal, que no cambió más. Pareciera que el traumatismo del parto hubiera eliminado de golpe todas las consecuencias de los traumas que se hallaban en el origen de su perturbación relativa al casamiento. De inmediato se sintió muy madre para ese pequeño, pero, ante su sorpresa, el bebé no quería que lo tomara en sus brazos.

Cuatro años después, luego de una gestación particularmente feliz, nació otro hijo. Como la mayoría de los lactantes, no tenía más placer que ser mimado por la madre. Al nacimiento del hermanito, el mayor, Pedro, no pareció tener reacciones de celos. Inteligente y avispado en extremo, tenía muchos camaradas en el barrio. Siempre a la cabeza, siempre el jefe, todos lo querían, pero no parecía preferir a alguien en particular. Se trata de un carácter especial, que no se muestra malo con nadie, pero mantiene siempre una actitud muy personal. Nada agresivo con relación al hermano, más bien negligente para con su madre, ni amable ni arisco, obediente cuando le pide algo, pero olvidándolo cuando se halla fuera del medio familiar. En ese momento, sólo el grupo existe. Alguna vez la madre le decía: "¿No querrías que te abrace, como a tu hermanito?" Contestaba: "Eso no me interesa." Cuando apenas comenzó a hablar, sus primeras palabras, cuando la madre quería abrazarlo, eran ya: "Me fastidias."

Esta mamá me trajo a su niño cuando éste tuvo seis años. Se inquietaba por lo que ella llamaba falta de corazón y, por otra parte, deseaba que se le hiciera un test, porque quería hacerlo saltar un grado después de algunos meses de escuela.

Los tests mostraron que Pedro tiene una inteligencia netamente superior a la correspondiente a su edad y que no presenta conflictos con respecto a la imagen del padre ni de la madre. En sus tentativas de identificación hay un padre por completo prevaleciente. Me entero también de que ese padre tiene un sentido social muy afianzado y muchos amigos. Conduciéndose como un pequeño jefe, Pedro se identifica de hecho con su padre. Desde el punto de vista social, afectivo, simbólico, este niño de seis años tiene la madurez de uno de ocho. Pero, cosa curiosa, y que no corresponde a nada de cuanto he podido captar hasta ahora, hace un dibujo muy completo que representa un paisaje, con un hombre en el cuadro, de proporciones normales, racionales; todo es muy vívido, salvo que parece el negativo de una fotografía: el sol es negro, el rostro es negro, la vestimenta es blanca. Ante esta sorprendente representación gráfica, la madre afirma que Pedro jamás ha visto un negativo fotográfico. Por otra parte, es la primera vez que lo ve hacer un dibujo semejante. De tal modo, el niño había dado, por sí mismo, esa verdad de que había recibido el mundo en negativo, y ese mundo así recibido provocaba una actitud *a priori* afectivamente negativa, que era de hecho su tipo de amor. Casi podría decirse que, naciendo, había

hecho el duelo de su madre, sin ser, por otra parte, en absoluto, un niño abandonado. Eso es comprensible, dado que la madre lo gestó en una forma afectivamente negativa para su conciencia, pero en realidad positiva. Fue un hermoso bebé; su madre tuvo leche, en tanto que es sabido que las madres negativas no la tienen; lo amamantó con alegría y desde que nació adora a su marido.

Creo que este chico no tendrá ningún trastorno. Tal vez más adelante sea un poco indiferente hacia las mujeres, pero no tendrá ningún problema de adaptación social. La actitud afectiva con respecto al padre se precisará cuando crezca. En cuanto a la inteligencia y la sensibilidad, no parecían estar afectadas, salvo con relación a esa necesidad común, en los pequeños, de ser mimados por la madre. Aunque teniendo necesidad de ser el jefe, no lo desbordaba el deseo narcisista de que se ocuparan de él y no explotaba a los otros.

Nos hallamos, pues, ante un caso de dependencia emocional muy precoz, que dio sus frutos más tarde. El niño, gestado de manera negativa, fue no obstante casi más positivo en su adaptación social que un niño amado de por sí. Sucede que fue gestado y nació en una situación a tres, siendo el padre el personaje central, detestado primero, adorado enseguida. De tal modo, el niño no fue sumergido en esa situación dual en que muchas madres introducen con facilidad a sus hijos.

Dependencia de la estructuración del niño con relación a la madre

Mi hijo Juan tenía dos años y medio. Estábamos invitados a comer en casa de unos amigos; olvidé anotar la invitación y no fuimos. Al día siguiente esos amigos me telefonearon. Juan vio mi cara de desconcierto cuando me di cuenta del olvido. Estaba inquieto; daba vueltas en torno a mí con aire muy disgustado y me dijo: "Mamá, pusiste una cara un poco, un poco." Era la expresión que utilizaba cuando veía que la cara de la madre, representando el Olimpo, se turbaba. Eso quería decir: "Estoy inquieto, no sé lo que esto significa, explícamelo." yo, que estaba mortificada por la descortesía, le respondí: "Eso quiere decir que papá no estará contento y dirá: no puedo contar con mi mujer; a ella le corresponde recibir las invitaciones y acordarse." Juan se fue y yo, muy pesada, continué rumiando nuestra fallida cena. Pronto vi regresar a Juan con un casco sobre la cabeza y armado hasta los dientes con un fusil de juguete, arcos y flechas simulados, cinturones, una falsa espada, en fin, cuanto había podido hallar como pertrechos representativos de autoridad y gloria victoriosa. Se puso delante de mí y me dijo agresivamente: "Bueno, y bien, si no estás contenta de ti, ahí tienes", y tiró al suelo casco, cinturón, espada... " y ahora seré siempre malo, seré siempre un chico malo para toda la vida, ya que tengo una mamá que no está contenta consigo misma." Furiosa por esta reacción y fastidiada siempre conmigo misma, le di un puntapié a toda esa panoplia de pertrechos y le dije: "Bueno; no es para agradarte que estaré satisfecha de mí. Vete y recoge todo eso." Juan recogió todo en completo silencio y se fue. Proseguí en esa mañana de domingo con los pequeños quehaceres domésticos y, poco a poco, me fui

tranquilizando. Juan volvió una hora más tarde, dio vueltas alrededor mío y me dijo: "Pero no estás ni un poco contenta de ti; pero ahora no más, cuando esta tarde papá te haya rezongado un poco, entonces estarás contenta de ti." Le dije: "Por supuesto." -"Entonces, ¿qué van a hacer?" -"Bueno, traeremos flores." -"¿Y entonces se habrá terminado y estarás contenta de ti?" -"Sí" -"Así que eres una buena mamá y puedo volver a usar mi fusil y mi casco."

Cuando la persona de quien es por completo dependiente por su estructura, a la vez ideal y moral, se toma depresiva, el niño se hace como dependiente de esa depresión que actúa en forma global sobre su deseo de ponerse del lado negativo. Así, se desvaloriza a tal extremo que comienza a valorizar la desvalorización.

Identificado con su madre-en-paz-con-su-padre, había dos cosas angustiantes para mi hijo: por una parte, que yo era culpable de una falta social; por otra, que le hubiera contestado: "Papá me rezongará y dirá: no tengo la mujer que me conviene." Sin embargo, si hubiera tratado de tranquilizarlo mintiéndole, o si le hubiera respondido que eso no era de su incumbencia, se hubiera sentido solo, sin forma de reaccionar ante mi momentánea depresión. Por el contrario, cuando vio que yo continuaba jerarquizada ante su desjerarquización personal y que ella no me contagiaba, se dijo que tal vez tuviera una solución; que podía reunir sus armas. Aquello que podía haber constituido un trauma, se transformó para él en una experiencia de adaptación social y de adaptación para soportar una momentánea disminución de fuerza en la persona con quien contaba.

Dependencia de la estructuración del niño con relación al padre

Pablo tiene catorce años. Sus padres me lo traen por un comportamiento "en la luna", que tiene el nombre psiquiátrico de "esquizoidia" y podría llevar al sujeto a una demencia precoz. Es un chico que sonríe continuamente, lento para sus deberes, no escucha y, entretanto, está en tercer grado a los catorce años. Hablo con los padres y me doy cuenta de que vive en un medio donde no hay contacto entre los seres. El padre es médico rural, agotado por su trabajo. Para mantener su coraje de vivir se ha vuelto en cierta medida bebedor. Cada vez que está en casa de un paciente, bebe un vasito para darse ánimos de ir a ver al siguiente. Cuando vuelve al hogar grita, reclama silencio, se queja de que nadie lo ayuda y hace escenas por un plato demasiado salado o demasiado caliente. Desearía que su casa fuera para él un refugio. Es incapaz de afrontar sus deberes paternos, de escuchar el relato de los problemas cotidianos, de ayudar a su mujer. Esta es la imagen que Pablo recibe de su padre, aunque sabiendo, por ser voz pública, que es un médico muy apreciado y querido por sus enfermos. Hay otros hijos: tres niñas que se arreglan para estar lo menos posible en el hogar, y se ayudan mutuamente, ocupando una misma habitación. Hay un hermanito de cinco años, caso grave de esquizofrenia infantil. Muy precoz hasta la edad de ocho o nueve meses, ¿habrá sufrido de pronto las consecuencias del drama de los padres? No pudiendo soportar más la vida en el hogar, la madre buscó un trabajo en la ciudad. De tal modo, Pablo vivió, cuando tenía once años,

la evolución de la pareja parental y el nacimiento de un hermano en apariencia normal, pero que, al permanecer mudo y sin intercambios, se había transformado en un ser por completo aberrante, que vivía en la casa como un animalito. Así pues, Pablo estaba solo, sin intimidad con el padre ni con la madre, retado a veces por el padre y el resto del tiempo ante una madre ansiosa, que entraba en su cuarto para decirle: "No deberías echarte en la cama... no deberías escuchar ese disco... deberías trabajar..." El niño era incapaz de sentarse ante su escritorio: de inmediato se hacía un vacío en su mente.

En las conversaciones conmigo, este niño se manifiesta muy positivo, muy contento de hablarme, pero no hallando, de hecho, como tema de conversación más que sus deberes de francés. Cuando me habla de la casa, enseguida se le llenan los ojos de lágrimas, al extremo de no poder continuar, porque "es muy triste". Un día recibí un llamado telefónico de la comisaría policial. Se descubrió a Pablo robando unos libros del escaparate de una librería, en el Quartier Latin. ¿Qué había robado?

Dos libros de consejos generales para la oratoria. "¿Qué debo hacer?, -me pregunta el comisario;- tenía que ir a una consulta con usted. Es un chico muy amable, muy educado. Es la primera vez que le sucede. Retengo su cédula de identidad para que vuelva a buscarla después de la sesión con usted y, si le parece, suspenderé el procedimiento. Pero la librería quiere que lo continúe." "La librería tiene razón; continúe el procedimiento; yo me entenderé con los padres para que esto beneficie al niño en lugar de dañarlo. Tal vez sea la primera vez que tenga contacto con la realidad."

El chico llegó a mi casa, radiante de alegría y me dijo: "¿Sabe? vengo de lo del comisario de policía." -"¿Qué ha sucedido?" -"¡Oh, me pasó una burrada! robé dos libros porque no me animaba a comprarlos por miedo de que mamá me retara. Entonces los robé, porque me parecieron formidables; me explicaban toda la literatura." -"¿Crees de veras que tu madre te hubiera retado si los hubieras comprado?" Reflexionó y dijo: "¡Oh, no; seguramente no! De verdad no me hubiera retado, pero me habría pedido explicaciones y no habría podido explicarle porqué los quería. Usted sabe, con mamá no puedo hablar. Cuando me hace una reflexión, creo siempre que algo está mal y me siento culpable. Y ya no puedo decir nada." -"¿Entonces no crees que está peor haber robado?" -"¡Oh no! estoy muy contento de haber estado con el comisario de policía, ¿sabe? ¿Usted cree que sería tonto si volviera a verlo cada vez que vengo aquí?" (Recordemos que este niño estaba en tercer grado, a los catorce años y que tenía un nivel intelectual elevado.)

A la sesión siguiente concurrió el padre y, en ocasión de esa delincuencia por pérdida de contacto con la realidad, lo decidí a seguir a él mismo un tratamiento psicoanalítico. Este hombre me cuenta entonces que su vida es un infierno. Preparando el internado, se vio obligado a abandonarlo, de la noche a la mañana, porque su padre "le hizo la mala jugada" de morir de súbito. De una semana para otra tuvo que hacerse cargo de la clientela de médico rural de su

padre, para ayudar a su madre a criar a los cinco o seis hermanos menores. Como necesitaba presentar la tesis de inmediato, se la hizo una amiga que a su vez preparaba el internado. En agradecimiento y en recuerdo de la camaradería de la época de estudiantes, se casó con ella. Pero, de hecho, no le perdonó jamás que hubiera llegado a ser interna y, sobre todo, que lo hubiera ayudado a enfrentar una situación que él hubiera querido rechazar. En efecto, todavía pensaba en su padre y decía: "Mi padre me hizo la mala jugada de morirse y obligarme a tomar su clientela, porque no quería que yo hiciera el internado; él mismo no lo había hecho y lo consideraba ridículo." Nos hallamos ante un hombre que, desde la juventud, estaba en guerra contra el padre y que había llegado él mismo a esposo y padre por un sentido del deber y no por una opción libre. Sea como fuere, ante la delincuencia de su hijo y comprendiendo que tal vez de algún modo le concernía, comenzó una psicoterapia psicoanalítica.

Dos días después del comienzo del tratamiento del padre, Pablo, que lo ignoraba, llegó y me dijo: "¡Ah! no sé qué pasa; hay algo formidable desde hace dos días; es como una revolución en mi vida; tengo los pies sobre la tierra; no sé qué es, verdaderamente. Si creyera en los milagros, diría: es un milagro. Pero como no sé cómo ha sucedido esto, tengo miedo de que desaparezca. Desde hace dos días todo marcha bien, la escuela marcha bien, ya no tengo más ganas de acostarme... Me siento feliz cuando me despierto."

Quince días después, el chico vuelve y me dice: "Ya estamos; se produjo el milagro al revés; estoy de nuevo en la luna; no sé qué es lo que pasa." Le hago hacer entonces un trabajo de ensoñación, técnica que empleo en las psicoterapias de sesiones espaciadas y le digo: "Vas a tratar de contarme dónde te hallas. Ya que no estás con los pies en la tierra, ¿dónde estás?" "Hay un hombre, mitad piedra-mitad vegetal, pero que tiene todavía la forma de un hombre, muy pálido. Está inmovilizado en una isla submarina y quisiera que todo el mundo acudiera a hacerlo salir de esa situación de suspenso. Es un ser vivo, hundido en una roca submarina; oye ruido, ve a lo lejos un barco que se aproxima y le dice: ¿este barco viene por mí o va a pasar a mi lado sin saber que soy un ser humano hundido aquí, bajo el agua, que espera ser salvado?" Se detiene, incapaz de seguir, oprimido por la angustia.

Algunos días después, me entero de que el padre había decidido no continuar su psicoterapia, diciendo: "Siento que si comienzo a profundizar mi situación, ya no tendré el coraje de vivir y tengo cuatro hijos que alimentar. No debiera haber ocupado jamás el lugar de mi padre. No hay más que una solución: olvidar, olvidar..."

El mismo día en que el padre había resuelto su propia recuperación, el niño se había sentido liberado del peso que arrastraba y había recaído en su marasmo el día en que el padre había tomado la resolución de no continuar su psicoterapia. Es una de las reacciones entre padre e hijo más emocionantes que he podido ver. El hijo expresaba el hundimiento de la virilidad en sí mismo, pero se trataba, de hecho, del hundimiento de la virilidad en el padre. En este último, el fracaso

de la afirmación en la vida había sido experimentado como un signo de piedad filial, pero encubría en realidad un profundo sentimiento de rencor contra su propio padre, que veía con el origen de su vida fracasada. Hubiera querido destruirse en su papel de padre, como se había sentido destruido por el suyo.

Dependencia a distancia

A comienzos de mi carrera se produjo una de las observaciones más pasmosas que me han sido dadas. Me llevan en momentos de su primera comunión, a una niña que tenía un tic. Sacudía la cabeza, en sentido negativo. Los padres decían. "Cuando esté con el velo, en medio de las otras niñas, eso será tan feo que hemos venido al hospital para tratar de que se le dé algo." Ya habían estado un año antes, cuando el tic apareció, pero era entonces mucho menos fuerte y se les había dicho que no se inquietaran. Desde hacía poco, en forma súbita, había aumentado mucho, por lo cual la madre había hablado con el sacerdote que preparaba a los niños para la comunión. Este le había aconsejado una consulta médica, diciéndole: "La pequeña ha vivido choques emocionales demasiado fuertes y hará falta brindarle ayuda." En efecto, un exhibicionista había estado mostrándose por los alrededores de la escuela y se decía que la niña había sido su víctima. Al parecer, la agravación del tic databa del período que siguió al comienzo de la historia del exhibicionista.

Veo a la pequeña Cristina y me hace un primer dibujo. Cuando le pregunto qué representa, contesta: "Es el camino que lleva a la alcaldía." "¿Por qué dibujas ese camino?" -"Porque ahí está la feria con la hamaca." Estábamos entonces en plena guerra; no había ya feria desde hacía por lo menos tres años; Cristina parecía querer decirme que eso se refería a quince días atrás. Agrega: "La hamaca con mi hermana mayor." -"¿Tu hermana? ¿Pero qué hermana?" En la historia aparecían una hermana y un hermano menores. "Pero, mi hermana mayor." La niña se muestra muy turbada al pronunciar esas palabras. "¿Tienes una hermana mayor?" -"No, no lo sé." Yo no veía en absoluto la relación entre ese dibujo, la pretendida feria, la hamaca, y le dije: "Tu mamá me contó que había también una historia con un pobre hombre." -"Sí." -"¿Pero, por qué no se lo habías dicho a tu mamá?" -"Porque me hubiera aún contestado: 'Siempre estás con los muchachos'." -"Es curioso: 'aún' y 'siempre'; ¿has ido ya con muchachos?" -"No" -"¿Por qué piensas que tu mamá te diría eso?" -"No sé, pero seguramente me hubiera rezongado; me habría alejado." -"¿Alejado de dónde?" -"No lo sé."

Ante este enigma de la primera sesión, hago volver a la madre, enviando a la niña con el padre, y le digo: "La niña me produce la impresión de vivir a medias en un sueño; me habla de una feria, donde habría estado en una hamaca con su hermana, en las vacaciones pasadas. ¿Tiene una hermana mayor?" Veo que la madre se ruboriza. "No hay nada de malo; usted. no me ha hablado de una hermana mayor. ¿Tal vez una niña que murió?" -"Eso no tiene nada que ver; no hay motivo para hablar de ello." -"Bueno, pero finalmente, ¿hay una hermana, una feria, algo?" -"Sí, hubo la feria antes de la guerra. Hace mucho, cuando

Cristina tenía cuatro años, porque ella no tiene más hermana después de los cuatro años." -"¿Qué hermana, entonces?" -"La hija de mi marido. Pero no hay ninguna herencia en común. No hay herencia." -"¿Qué pasó con la hija de su marido?" -"¡Oh! es una pequeña sinvergüenza. Eso es lo que pasó." Me relata entonces la siguiente historia. Ella se casó con un hombre viudo desde hacía dos años, que tenía una hija de unos tres años, a la que había decidido querer. Pero una tía materna, que deseaba sobremanera casarse con ese cuñado viudo, se había llevado con ella a Juanita, después del casamiento, y pidió y consiguió retenerla. Hasta el día en que, al casarse a su vez, la niña volvió al hogar de su padre. Cristina, la primera hija del segundo matrimonio, tenía entonces tres años. Ambas niñas ocupaban la misma habitación. Una tarde -Cristina tenía entonces cuatro años- la madre vio luz por debajo de la puerta del cuarto. Entró y vio a su hija toda colorada, ocultándose bajo las ropas, en tanto que la otra se lavaba las manos. Extrañada, preguntó qué pasaba y la pequeña le contestó: "¡Oh, nada! Juanita me hacía cosas raras, de marido y mujer." Por completo fuera de sí, la madre tomó a la mayor, a la que conocía desde hacía sólo un año y le dijo: "¿Pero qué quiere decir esta historia? ¿Dónde has aprendido eso?" Desafiante, la pequeña de nueve años le lanza a su madrastra a la cara: "Bueno, no teníamos necesidad de ti con papá. Papá hacía eso conmigo antes de que te casaras con él." En plena noche, la madre vuelve con la mayor ante su marido. "¿Qué quiere decir esto que cuenta tu hija?" El pobre hombre no entiende nada de todos esos gritos entre su hija y su mujer. Le da una paliza a la chica y la manda a su cuarto. Pero desde el día siguiente, Juanita se vuelve insoportable en la clase, se masturba en público, en otra escuela hace proselitismo masturbatorio, y de escuela en escuela termina en el *Buen Pastor* hacia los diez años. No hay nada que hacer; es una haragana redomada, perversa; no es más que un desecho humano y todos adoptan una misma actitud: nadie ha hablado más de ella en la casa.

Muy molesta por haber tenido que volver al capítulo de la hijastra, la mujer se va. Sin embargo, ocho días después me trae a Cristina, cuyo tic se había atenuado ya mucho. Le pregunto entonces a la niña: "¿Por qué te habías confesado con el" cura sobre el asunto del pobre hombre aquél? Si uno se confiesa es porque ha hecho algo malo. Tú pensaste que hacías algo malo. Por eso es que dices que no con la cabeza." Me entero entonces de que encontraba a ese infeliz dos veces por semana y que después de haber tenido miedo la primera vez, encontraba muy agradable lo que le hacía. Pero vivía eso superponiéndolo al tema anterior de las historias con la hermana mayor, como lo indicaba su primer dibujo y los comentarios que había expresado. Además, a partir del día en que había confesado, sólo a medias, que el hombre la buscaba, el tic se había desarrollado. Así pues, ya que era una niñita con un fuerte sentimiento religioso, le dije: "Vé a confesar la verdad. Tu gesto de la cabeza era para decir que no podías tomar tu primera comunión." Lloró a raudales y decidimos, de común acuerdo, escribir juntas una carta que ella misma le llevaría al cura.

A la semana siguiente, Cristina volvió radiante. El tic había desaparecido por completo. Pero algunas semanas después, comenzó a hacer crisis de

sonambulismo. Primero se conforma con llegar toda desnuda al dormitorio de los padres. Después, una noche la madre la encuentra vestida, agarrando la llave de la puerta para tratar de salir. Interrogada, responde: "Me voy; papá me ha echado; es como con Juanita." Pero ella no se acordaba para nada de lo que había pasado con su hermana mayor y las conversaciones de la madre conmigo a este respecto habían quedado por completo ignoradas por Cristina. Sin embargo, sintiéndose culpable, representaba el papel de la hermana, usando ahora el sonambulismo como medio de identificación.

En el momento de la primera comunión, la familia recibió una carta del *Buen Pastor*. "Desde hace algunas semanas, vuestra hija se transforma. Tenemos ahora toda la esperanza de hacerle un gran bien." Juanita tenía entonces dieciséis años; desde hacía ocho años era un ser perverso, por completo pasivo. ¿Qué había sucedido? Esta niña había vivido, aun más allá de la separación, la dependencia con respecto a su padre. Huérfana primero de su madre, después de su tía, celosa de su madrastra, había vivido con su hermana menor lo que creía que el padre hacía con su mujer. El tratamiento de Cristina había permitido a los padres modificar su actitud emocional con respecto a Juanita. La madrastra, que la había considerado muerta, hablaba de ella de nuevo. El padre, que se había rehabilitado a los ojos de su mujer tratando a Juanita como a una perdida y abandonándola a su suerte de niña viciosa y *rechazada*, comprendía ahora el problema sexual de su hija mayor. Lejos, sin cartas, sin ninguna comunicación, había experimentado el contragolpe liberador. Podía retomar entonces su evolución detenida.

BLOQUE 2

LA FAMILIA Y EL PROCESO EDUCATIVO EN LA EDAD TEMPRANA

Berge, A. Las dificultades de nuestro hijo. Madrid. Morata, 1989

INTRODUCCION

El título de este libro *-Las dificultades de nuestro hijo-* es lo suficientemente sugestivo para que el lector, padre, comprenda bien pronto cuáles son los temas que en él se tratan.

Desearíamos, no obstante, puntualizar que en esta obra nos hemos limitado intencionadamente a ocuparnos de la infancia, sin incluir en ella las dificultades propias de la adolescencia. Los problemas propios de ese periodo son, efectivamente, muy particulares, y serán tratados en otro libro. Sin embargo, la evolución del niño, a partir de su nacimiento, es de orden capital para que pueda abordar sin demasiadas dificultades la adolescencia. Por este motivo es muy importante que los padres tomen conciencia de cuáles son las necesidades del niño y de sus múltiples maneras de reaccionar ante las circunstancias de la vida.

Nos hemos circunscrito, asimismo, voluntariamente al tema de la evolución psicológica y a los problemas afectivos. A menudo dependen éstos del estado de salud física del niño, y esto lo hemos mencionado siempre que lo juzgamos necesario. Pero no hemos tratado el aspecto fisiológico y médico del crecimiento.

Por último, vamos a considerar aquí las dificultades de nuestros niños, esencialmente desde el punto de vista de las relaciones dentro del grupo familiar, con padre, madre, hermanos y hermanas. Siendo ya esta materia muy vasta, no incluimos en este libro las relaciones del niño con el medio fuera de la familia. Por consiguiente, en el capítulo que trata del «fracaso escolar», se pone el acento en las dificultades psicológicas propias del niño y la manera como el entorno familiar puede ayudarle a superar una crisis sin extendernos, por otra parte, en consideraciones sobre la actual estructura de la escuela, muchas veces inadecuada, o sobre sus relaciones con el maestro o con los compañeros.

Es, pues, un libro dirigido esencialmente a los padres. Porque el niño, para superar las dificultades que encuentra en el curso de su existencia, tiene necesidad de ambos. Y en caso de que uno de los dos falte, de una «imagen» paterna o materna. En efecto, el papel del padre es tan importante como el de la

madre y, no obstante, él cree a veces que la educación de los pequeños no le incumbe y que se ocupará de ellos más adelante.

El niño tiene derecho a esas relaciones felices con un padre y una madre: le hemos otorgado ese derecho al hacerle nacer. Toda su vida será hijo de un hombre y de una mujer.

EL OFICIO DE PADRE

¿Constituye un oficio el ser padres?

Sí y no.

Se cree de ordinario que para educar niños no hay necesidad de aprendizaje, y que basta un poco de sentido común. No obstante; podemos comprobar en nuestro ambiente que ese «sentido común» hace uso de métodos contradictorios. Uno de nuestros vecinos cree que debe «enderezar» a su hijo imponiéndole en todo su propia voluntad. Otro, por el contrario, asegura que dejándole que resuelva sus problemas por sí solo, le prepara para la vida. Hay madres que rodean al hijo de una ternura inquieta, prodigándole cuidados y consejos.

Y todos se asombran de no llegar a conseguir sus fines. A la directividad, el niño opondrá la insolencia. Acusará de indiferente al padre indulgente. Responderá con frialdad al amor desbordante de la madre.

Y cada uno se lamentará del carácter de su hijo. «¿En qué he ofendido yo a Dios para que me dé semejante hijo?»

Se ha estudiado profundamente durante estos últimos años la psicología del niño, la influencia que sobre él ejerce el medio y las maneras de reducir las dificultades que hallamos en nuestra vida familiar.

Esos estudios pueden sernos útiles. No nos proporcionarán unas reglas de conducta valederas para todas las circunstancias. porque en estas materias no se dan nunca dos casos semejantes.

En esto, nuestra función de padres se diferencia mucho de un oficio.

Nos ayudarán, no obstante, a comprender mejor la conducta del niño y la nuestra propia. Nuestro «sentido común» nos hará ver entonces las cosas más claras y actuaremos con mayor seguridad. Así tendremos más experiencia, más «oficio».

Un buen punto de partida

Quizá creemos que nuestro hijo tenía ya al nacer algunas «cualidades» y muchos «defectos». Sería de esos defectos de los que nosotros tendríamos que ocuparnos sobre todo. Compete a nuestro oficio de padres hacerlos desaparecer, por el adiestramiento al principio, con castigos, y más adelante con lecciones de moral.

No obstante, esto difiere mucho de lo que hoy se sabe. El primer periodo de la vida del niño es uno de los más importantes para la formación de la personalidad. Recibe entonces impresiones muy profundas y adquiere hábitos tenaces: se hace temeroso o emprendedor, confiado o fingido, alegre o triste. Pero veamos sucintamente cómo sucede todo esto.

El temperamento

Hay ciertamente en el niño algo que es hereditario y que es importante. Es lo que llamaremos naturaleza o temperamento. Temperamento físico al cual va ligado un temperamento psicológico. Tal niño será más o menos activo, más o menos emotivo, más o menos rápido según sea delgado o grueso, vigoroso o débil. Es su manera de ser. Y ya sobre este punto deberemos tomar ciertas precauciones.

No debemos censurar al niño por su temperamento particularmente impetuoso y ver en ello un defecto. Pensemos, por el contrario, que es precisamente más sensible que otros a nuestras críticas y a nuestras amenazas.

En vez de obligar a un niño inquieto a permanecer sentado frente a un libro, cosa que acabará por exasperarle, procuremos darle oportunidad de gastar sus energías, de correr, de jugar al aire libre, evitándole al mismo tiempo las ocasiones de excitación inútil.

Solemos decir de las personas que tienen mal carácter cuando lo toman todo por el lado malo, cuando son susceptibles y malévolas. Decimos que tienen buen carácter si por su manera de hablar y obrar son obsequiosas y corteses. Juzgamos su carácter, pues, según su modo habitual de conducirse con nosotros.

La influencia de los padres sobre los hábitos que el niño va adquiriendo, se ejerce tanto por nuestra actitud con respecto a todas las cosas en su presencia como por nuestra conducta para con él mismo.

Nuestra actitud hacia el niño

Desde que nace, el niño responde a nuestros gestos, miradas y palabras. y sufre su influencia. Adquiere asimismo hábitos.

Más tarde, si prohibimos a nuestro hijo que cante porque con ello nos exaspera, que juegue por el suelo porque se ensucia, y que vea a sus compañeros para evitar el peligro de una gripe o de la varicela, etc., su carácter se hará triste y desanimado o, por el contrario, rebelde y agitado. Si le repetimos una y otra vez que no sirve para nada, que va retrasado en comparación a sus hermanos o sus compañeros, le volveremos tímido y fingido. Si para obligarle a obedecer le amenazamos con no quererle más, con que haremos que se le lleve un guardia o el revisor del contador de la electricidad, quizá lleguemos a conseguir unos minutos de tranquilidad, pero haremos que durante mucho tiempo viva en estado de ansiedad y desconfíe de nosotros. Si después de haber suplicado a un niño

mimado que nos deje trabajar, le permitimos que nos interrumpa diez veces seguidas, le convertiremos en un déspota caprichoso y, al mismo tiempo, le haremos ansioso e inquieto al vemos faltos de una autoridad que le es tan necesaria.

Todo resultaría sencillo si hubiera una «buena» manera de obrar y bastara con aprenderla y aplicarla. Entonces, ser padres. se reduciría a un oficio como otro cualquiera. Pero, si bien es verdad que existen algunas reglas generales y el progreso de las ciencias humanas ilumina cada vez con mayor claridad las diferencias de los caracteres y de las relaciones familiares, no por ello es menos particular cada caso, porque cada ser es diferente en sí mismo y la vida nos transforma sin cesar. La educación consiste, quizá, en que nos modifiquemos, en cierto sentido, padres e hijos, pues la educación de los padres se enriquece con la de los hijos.

El desarrollo del niño

Hay que favorecer su aprendizaje

Agobiados por nuestras ocupaciones y preocupaciones de adulto, olvidamos que el niño desarrolla cerca de nosotros un trabajo diferente del nuestro, pero posiblemente más considerable. Tiene que aprender en pocos años a mirar y a coger los objetos, a manipularlos, a sentarse, a tenerse en pie, a caminar, a hablar, a razonar. Para ello tiene necesidad de incesante ejercicio, y eso es lo que nosotros llamamos, despectivamente, sus juegos. Sus juegos, que pueden consistir en quitar la llave de la cerradura para volver a ponerla, en abrir y cerrar una y otra vez la misma puerta. Se los prohibimos sin titubear, incluso cuando no hace con ellos ningún daño, simplemente porque la repetición de un mismo gesto, cosa necesaria para todo aprendizaje, nos exaspera.

Cuando, por el contrario, tomamos parte en sus juegos o deseamos «enseñarle alguna cosa», no buscamos a menudo sino nuestro propio entretenimiento o nuestra comodidad y hasta la satisfacción de nuestra vanidad, y no su provecho. Terminamos la torre que él ha comenzado a construir, anudamos el lazo que él iba a atar, por impaciencia o por el gusto de «enseñar», y así le impedimos ejercitarse. Queremos que ande, que sea aseado, antes de que tenga los medios necesarios de dominar y dirigir sus músculos; queremos que coma a nuestro modo, y que camine a nuestro paso que no son los suyos. Obrando así, trastornamos y retardamos su crecimiento que tan vanamente procuramos activar.

Libertad y autoridad

Hoy día se sabe que, para ayudar al niño en su desarrollo, hay que asegurarle una cierta libertad en sus actividades y, al mismo tiempo, hacerle sentir también una cierta seguridad que resulta especialmente de la autoridad que sobre él ejercemos.

Es equivocado contraponer, como generalmente se hace, la libertad y la autoridad como si fueran dos modos de educar opuestos. Son, por el contrario, dos necesidades complementarias del niño.

Debemos dejarle en libertad para moverse por la casa, correr al aire libre, para que le guste o no jugar a las cartas o comer zanahorias o llevar un jersey rojo, siempre que todas esas cosas no perjudiquen a él ni a los demás. Debemos respetar la edad, diferente para cada uno, en que se despiertan el deseo y los medios de caminar o de leer.

Pero el niño necesita, no obstante, ejercitar su libertad dentro de ciertas reglas; las espera de nosotros como un parapeto construido para su seguridad. y tiene necesidad de que con nuestra autoridad se las hagamos observar.

Podemos señalar que el niño pequeño siente esa autoridad como cosa natural y que es profundamente sumiso a ella, aun cuando de momento responda con un «no» a nuestros requerimientos. Estos accesos de oposición son, sobre todo a cierta edad, una simple necesidad de expresar su independencia. A menudo ganamos en autoridad con no tomarlos en serio.

Muchas veces somos nosotros mismos los que destruimos nuestra propia autoridad.

La perdemos prohibiendo y ordenando continuamente y sin necesidad mil detalles de conducta, amenazando con mil castigos que no llegamos a cumplir: «Ponte más derecho. No seas tan distraído. Deja quieto el tenedor. Si sigues así, te vas a ganar un cachete.» La perdemos también irritándonos, lamentándonos, discutiendo largamente. Asimismo, la perdemos riñendo, gritándonos y criticándonos en su presencia: «Deja tranquilo a este niño, no sabes entenderle»; contradiciéndonos, cambiando de parecer: «Por esta vez, te dejo»; siendo injustos, no manteniendo nuestras promesas; diciendo falsedades, invocando la moral para imponer alguna cosa que nos conviene:

«Si encuentras mis gafas, serás un niño muy bueno.»

Hay, además, otras muchas maneras de perder la autoridad y esto es siempre grave, todavía más grave para el niño que para nosotros mismos.

Comprobamos, por el contrario, que la autoridad se acrecienta con la firmeza tranquila y silenciosa, paciente y constante, acompañada de confianza y afecto.

Reside mucho más en la actitud, en el tono de la voz, que en las propias palabras.

Ayudarle a desarrollar su carácter

El niño no se desarrolla solamente desde el punto de vista físico e intelectual. También su carácter tiene que transformarse sin cesar y alcanzar madurez. Ha de llegar, poco a poco, a ser adulto. Ahora bien, los padres son para él imagen viva de lo que debe querer llegar a ser. Se comprende, pues, que es mucho lo que podemos hacer para ayudarlo a conseguirlo.

En primer lugar, estando presentes, realmente, en su vida. Cuántas veces, absortos en nuestros trabajos, nuestras preocupaciones, tal vez simplemente por la lectura del periódico o las imágenes del televisor, le habremos dado la impresión de que le abandonamos. Más adelante, cuando ya sea mayor, trataremos con desdén sus historias, sus preocupaciones, sus opiniones, creyendo que las nuestras son las únicas que valen. El niño dirá entonces a sus compañeros: «Mi papá no se preocupa de mí. No me comprende. No está nunca a punto cuando le quiero hablar .»

Pero ¿es que ser padres significa dejar de ser uno mismo? ¿ Tendremos que representar un papel artificial, que no corresponda a nuestra propia realidad, como si fuéramos actores teatrales?

Mostramos como somos ante el niño no es ponemos a su nivel, es ser nosotros mismos, de un modo auténtico, en una situación en que, a medida que el niño crezca y la familia se extienda, la red de las relaciones se haga cada vez más compleja.

Todo esto no se enseña con palabras o consejos, ni tampoco con la lectura o la recitación de grandes ejemplos. Será viviendo con sus hijos la existencia cotidiana y reaccionando junto con ellos frente a cada acontecimiento, como los padres realizarán su misión de educadores y como los hijos llegarán a ser adultos capaces de serlo a su vez.

Valor de los conflictos con el niño

¿Por qué será que en nuestro oficio de padres nos hallamos sin cesar en conflictos con el niño? Conflicto a menudo violento, agudo. Por parte del niño, resistencia y explosiones de cólera; por la nuestra, exasperación y castigos. Conflictos más disimulados algunas veces: el niño dice «sí» porque no se atreve a decir «no»; pero, de hecho, opone una negativa que puede llamarse indolencia, pereza, falta de atención. Otras veces somos nosotros los que no osamos atacarle de frente, pero hacemos desaparecer el libro prohibido o el paquete de cigarrillos. Y así conseguimos que nos guarde todavía más rencor.

Comencemos por aceptar que la existencia de un cierto conflicto de voluntad, entre padres e hijos, es completamente natural. Diríamos que en esto consiste el conflicto educativo.

La independencia que el niño tiene que aprender se ejerce con relación a las reglas que nosotros le imponemos conforme a su edad, pero que iremos modificando a medida que él nos dé pruebas de adelantar en su desarrollo. No deberán, pues, irritarnos estos conflictos, ni afligirnos, ni debemos culparle por ellos ni tampoco a nosotros mismos. El conflicto, si es aceptado por ambas partes, permitirá superar la crisis y que progrese el niño.

Para concluir

Importa que los padres, al mismo tiempo que aceptan el hecho de que el niño no es todavía un adulto —y por tanto no han de querer imponerle sus propios razonamientos—, le ayuden sin cesar a alcanzar esa madurez y celebren su deseo de independencia, incluso cuando ésta les empuje a separarse de ellos. Cuando el niño se atreva por vez primera a subir una escalera o alejarse de nosotros en un jardín, pensemos que se trata de una buena señal, testimonio de su valor y su voluntad.

Más adelante, sepamos reconocer los signos precursores de la pubertad, después, los del paso de la infancia a la adolescencia, cuando nuestra autoridad deberá adoptar formas nuevas, menos imperativas, más discretas.

Ciertamente, no resulta nada fácil seguir paso a paso esta evolución de nuestros hijos, realizada en secreto, en una soledad que nosotros tendremos que respetar o en compañía de camaradas a quienes apenas conocemos. No es nada fácil tampoco que, en medio de las fatigas y las complicaciones de la existencia, tengamos, siempre que la ocasión lo requiera, la paciencia, la sangre fría, el dominio de sí mismo que harían falta. Con frecuencia quedamos sorprendidos de no haberles comprendido, de haberles herido con una palabra, con un gesto. Con frecuencia también hemos de reconocer, cuando ya es demasiado tarde, que nuestra irritación ha sido inútil o que, por cansancio, hemos abandonado una posición que, sin embargo, consideramos de importancia. Sobre todo, no hay que desanimarse ni alejarse. No tratemos de justificarnos, pero tampoco de acusarnos.

El oficio de padre es apasionante y dura toda la vida. Lleva consigo algunas decepciones, pero no hemos de atribuirles excesiva importancia. El niño evoluciona sin cesar; para poder educarle, debemos seguirle en su evolución, transformarnos también nosotros. Es una necesidad que exige una atención perpetua, pero que nos ofrece siempre nuevas oportunidades.

SI OS SEPARÁIS DE VUESTRO HIJO

La estabilidad de la relación materna

Muchos padres creen que no tiene importancia separarse de un niño pequeño (nos referimos con esto a niños desde pocas semanas hasta 4 años de edad) y

fácilmente los confía, por períodos más o menos largos, a parientes o amigos, o incluso a alguna institución u hogar infantil.

En otros tiempos era corriente que las familias acomodadas confiaran a manos mercenarias la crianza de los hijos. Los mandaban a vivir en el campo, al cuidado de una nodriza o los dejaban a cargo de una institutriz. Tratándose de varones, pronto eran reemplazados por un preceptor.

Ciertamente, los cuidados maternos que proporcionan al niño íntimo y cálido intercambio de afecto, de ternura, son tan indispensables para su desarrollo armonioso como el alimento y las vitaminas. Pero no es obligatoriamente la madre «carnal» del niño quien ha de proporcionárselos. Puede ser sustituida. Lo esencial es la constancia, la estabilidad de un primer lazo que afiance el sentimiento de seguridad.

Si hay que separarse del propio hijo, debemos saber que deben tomarse ciertas preocupaciones. Esto resulta todavía más importante en nuestros tiempos cuando es cada día mayor el número de madres jóvenes que, profesionalmente calificadas, desean desempeñar un papel en la sociedad, tener un oficio. Es también el caso de las madres solas, de los hogares deshechos, de los padres enfermos o que se hallan en la imposibilidad de ofrecer una presencia educativa. Para todos esos padres, la única solución posible es la separación del hijo.

Médicos y psicólogos han mostrado la tendencia, desde hace algunos años, a sobrevalorar los efectos siempre desastrosos de la separación confundiéndola con el internamiento en una institución anónima. Hoy día se piensa que no deben los padres sentirse sistemáticamente ansiosos por razón de cualquier separación. Ni su ansiedad, ni incluso su culpabilidad, por lo que a la separación respecta, resolverían nada, todo lo contrario. Pero no hay que tratar a la ligera ninguna separación: no se puede llevar un niño como si fuera un paquete, de un lado a otro, sin precauciones.

Si hay sufrimiento por parte de los padres, y del niño, durante la separación —y hasta después— hay que saber que ese sufrimiento es cosa normal. Para que no influya perjudicialmente en su desarrollo es, pues, importante que se conozcan los numerosos problemas que la separación plantea.

Privación de los cuidados maternos

Los niños totalmente privados de cuidados afectuosos durante los tres primeros años de su existencia, se desarrollan generalmente mal: mortalidad elevada, retraso del desarrollo físico, detención del desarrollo intelectual.

Aquellos que han sufrido una privación menos radical, o más tardía, si bien se desarrollan, conservan con frecuencia algún *handicap*.

Incluso después de separaciones temporales no es raro ver surgir perturbaciones diversas, más o menos duraderas, tales como incontinencia nocturna de la orina,

trastornos del sueño y de la alimentación, trastornos caracteriales varios (niños caprichosos, amigos de contradecir, exigentes, etc.).

Por todo lo cual pensamos que la frecuencia de esos trastornos, la dificultad de dominarlos una vez desarrollados, los numerosos problemas que plantean tanto a padres a educadores como a los mismos niños, justifican ampliamente que se recomiende a los padres el evitar, durante los cinco primeros años de la vida, las separaciones inútiles, o que tomen todas las precauciones necesarias para eludir o atenuar sus nefastos efectos cuando sean inevitables.

Estos efectos varían, naturalmente, en intensidad y gravedad según las condiciones en que la separación tiene efecto. Dependen de factores diversos, como la duración de la ausencia, la edad del niño en el momento de la separación, el género de vida que lleve durante ese tiempo. Varían, asimismo, de un niño a otro según sea su carácter y el tipo de hogar a que pertenece.

La ausencia de la madre no es sinónimo de carencia de afectos.

Las separaciones son tanto menos nocivas cuanto más corta sea su duración y ofrezcan más seguridades al niño.

Duración de la separación

En principio, una separación de pocas horas o hasta algunos días puede pasar inadvertida. Así sucede a veces tratándose de bebés muy pequeños que pueden no apercibirse de una ausencia muy breve (lo que dista mucho de ser general); del mismo modo, hay niños de más edad, acostumbrados ya a otra compañía distinta de la de su madre, capaces de cierta independencia, que pueden vivir fuera de la órbita materna durante algunos días porque ya están acostumbrados a ello y saben con certeza que la madre volverá. En todos esos casos, el niño no siente la ausencia ni sufre por el cambio y, en consecuencia, no padece con la separación. Sin embargo, esto no es cierto más que cuando las separaciones son muy breves y si el niño permanece dentro del mismo marco de vida.

Pero si la ausencia se prolonga, desde el momento en que —por uno u otro motivo— se hace patente al niño, desde el punto en que éste se da cuenta del cambio de situación, aparecen señales de sufrimiento. Tanto si esas señales se manifiestan en el momento de la separación como si aparecen después, el hecho es que existen. A veces serán gritos de llamadas a «mamá», que si bien realmente penosos, carecen de gravedad en sí mismos y constituyen una protesta sana y normal por parte del niño que comprende y lamenta lo que le sucede. Pero, más a menudo, y esto con tanta más frecuencia cuanto más pequeño sea el niño, se trata de lloros sin causa aparente, de alteraciones más o menos profundas del estado general, en ocasiones de estados de inquietud, desazón, otras veces, por el contrario, son signos más discretos que pudieran pasar inadvertidos y que raramente se atribuyen a su causa verdadera, tales como ensuciarse, dificultades de marcha, pérdida del lenguaje o del parloteo infantil, cambio de expresión, inmovilidad y apatía, pérdida de interés por el juego, etc.

Con mucha frecuencia, a este período sigue otro de adaptación al nuevo ambiente. Suele decirse que el niño «se acostumbra». Y, efectivamente, las crisis cesan, se mejora el estado general, el niño se tranquiliza, va conociendo poco a poco su nueva vida, el nuevo entorno. Por esta razón se suele creer que la separación no es cosa grave en sí misma, sino únicamente dolorosa al principio.

La buena adaptación no es más que aparente; no se realiza sino a costa de cambios profundos en el niño.

Nosotros creemos, en efecto, que el niño no puede habituarse más que merced a cierta indiferencia, cierto olvido; para conseguirlo, le veremos adoptar actitudes desfavorables a su desarrollo; aparecerán así toda clase de pequeños trastornos que reflejan las dificultades afectivas que experimenta.

Por lo cual es necesario reducir al mínimo la duración de la separación y visitar al niño con frecuencia.

Edad de la separación

Los efectos de la separación son tanto más graves cuanto más pequeño es el niño.

A menudo se cae en la tentación de pensar que antes de cumplir un año los niños son inconscientes y no sufren al separarles de sus madres, con tal que se les alimente y atienda conforme a las reglas de la más estricta higiene. No obstante, estudios recientes han demostrado que los bebés de sólo 6 semanas reaccionan a la separación.

Además, a esa edad, lo físico y lo psíquico van íntimamente ligados. En el momento que le falta alguna cosa, de cualquier clase que sea, o ante una emoción, por ejemplo, el bebé reacciona con todo su ser. No solamente se halla triste, apático, pierde la sonrisa y está callado, sino que también el estado general se altera, se pone pálido, no tiene apetito, se vuelve sensible a las infecciones que revisten un carácter crónico. Puntualicemos que esto se refiere a la separación total, y no al hecho de confiarlo a la nodriza o llevarlo a la casa cuna durante el día. También en este caso deben tomarse precauciones, pero no es de esto de lo que tratamos.

A medida que el niño crece, está en situación de comprender mejor y sabe protestar con gritos y lloros. Pero los trastornos observados son más limitados y tiende a reducirse a dificultades caracteriales.

El niño soporta la separación si no la ve como abandono, es decir, cuando alcanza la madurez intelectual y afectiva suficiente para saber y sentir que la separación es técnicamente pasajera y que, aunque ausente, su madre existe y sigue amándole, que volverá a verla.

Llegará, naturalmente, esa edad en que la emoción suscitada por la separación, aunque todavía dolorosa, no causa daño real. Esa edad varía de un niño a otro:

por lo general, los niños de 3 a 4 años soportan separaciones de algunos días. Más adelante, a una edad que varía mucho según los niños, puede verse que aceptan una separación de algunas semanas con satisfacción y alegría, como si fuera un acto de independencia, pero a condición de que no crean que se trata de una solución adoptada para librarse de ellos.

Género de vida que lleva el niño durante la separación

Los efectos de la separación varían mucho según las condiciones en que el niño viva durante la misma.

El pequeño es muy sensible a los cambios de entorno. Soportará mejor la ausencia de su madre dentro de un ambiente conocido que en otro nuevo.

Si, de todas formas, ha de cambiar, será mejor ponerle en seguida allí donde pueda quedarse durante todo el período de separación y que el sitio le sea ya conocido.

Además, el niño pequeño se adapta mal a la vida en colectividad y en institución. En efecto, le cuesta pasar de mano en mano; no le gusta la compañía de un gran número de niños de su misma edad. En fin, y sobre todo, tiene necesidad de que se ocupen de él individualmente. Es asombroso ver cómo un niño pequeño, normalmente activo y a quien interesa todo cuanto le rodea, cuando se encuentra separado de su madre y sin ningún adulto que se ocupe de él, permanece a menudo sin hacer nada, incluso teniendo a su alcance infinidad de juguetes. Puede sumirse en la apatía y la indiferencia.

Aunque la prudencia de algún adulto llegue a remediar parcialmente este estado de cosas, hay que tener en cuenta también que, en el marco de la mayor parte de las colectividades, el adulto no tiene tiempo para dar al niño más que una dosis limitada de atención que no le basta, sino que más bien le defrauda constantemente y le deja insatisfecho. Unos se defienden de este estado de cosas aferrándose a nosotros, poniéndose insoportables; otros, se desinteresan de los demás y se repliegan en sí mismos. Insatisfacción afectiva que es otra de las causas principales de ciertos retrasos de los niños y que viven en instituciones. Por fortuna, existen compensaciones: algunos niños llegan a adquirir más precozmente autonomía, desenvoltura, si se les ha asegurado una buena base afectiva durante los primeros años.

El niño no llega a adaptarse a un ambiente nuevo más que cuando puede hallar en él la satisfacción de sus necesidades afectivas, es decir, si encuentra un clima comparable al familiar y si tiene a su lado alguien que pueda desempeñar el papel de su madre.

El niño y la nodriza

Pero desde el momento en que el niño llega a una edad en que puede reconocer a su verdadera madre y distinguirla de las demás personas, surgen dos manantiales de dificultades: el miedo al adulto desconocido y el exclusivismo del amor infantil. Estos dos factores existen siempre: el primero predomina con frecuencia en el

niño más pequeño; el segundo, en el de más edad. Lo más frecuente es que coexistan haciendo que el niño separado de su madre sienta intensamente la necesidad de una persona que la sustituya, pero sin que pueda, al mismo tiempo, aceptarla. Influye en esto la edad del niño.

Antes de haber cumplido 1 año, el bebé acepta siempre con facilidad una nueva madre, tanto más cuanto más joven sea. Si la privación total de cuidados afectuosos es tanto más grave cuanto más joven es el niño, resulta, por el contrario, más fácil encontrar una solución ventajosa para él.

Pero después de cumplido 1 año, no basta que se le ofrezcan un buen sustituto de la madre, sino que hace falta que lo acepte. Sobre todo de 1 a 2 años, e incluso mucho más adelante tratándose de niños tímidos, se observa que sienten gran temor en presencia de un adulto desconocido. (También resulta ser así en caso de nuevo matrimonio, de adopción o de desplazamiento para ir a instalarse en casa de padres nutricios.)

Algunos niños son, ciertamente, más sociables que otros. Hay quienes juegan tranquilamente, en presencia de su madre, estando acompañada de una amiga o algún pariente visitante asiduo de la familia; les resulta más difícil aceptar de ellos cuidados íntimos. Sobre todo, su actitud frente a esas personas puede cambiar considerablemente cuando la madre no está allí y si el niño les es confiado plenamente. El niño experimenta un malestar que raramente expresa en forma de miedo manifiesto, sino más bien por ligeras dificultades de carácter cuya causa importa mucho conocer. Algunas veces son tan discretas esas dificultades que pueden pasar inadvertidas; otras, son más violentas y hay el peligro de que quienes lo atienden se inquieten y desasosieguen inútilmente.

En sí mismas, esas dificultades no son graves, y es posible ayudar al niño a superarlas si se tiene conciencia de qué es lo que las determina. Por ejemplo, ante un caso de cólera en apariencia inmotivada o de caprichos repetidos, podrá constatarse que los castigos y las amonestaciones son inútiles e incluso nocivos y que, por el contrario, hay necesidad de aliviar la inquietud causante de esos caprichos.

Tampoco sirve para nada ceder a todas las exigencias excesivas y a veces contradictorias del niño; tenemos que comprender que, con mucha frecuencia, el niño que quiere constantemente «otra cosa» es un niño ansioso que busca el modo de contrarrestar de esa forma un sentimiento penoso.

El niño no necesita ni excesiva indulgencia ni castigos, pero le hace falta el soporte y la comprensión afectuosa de un adulto. Resultará, naturalmente, más fácil protegerle contra esos sentimientos confiándole a una persona a quien conozca, sobre todo si ésta ha tenido ocasión de ocuparse íntimamente de él en el seno del hogar, primero en presencia de la madre, después en su ausencia. Es el caso de una tía, de una vecina, de la abuela. Importa, sobre todo, que la encargada se elija en función de su calor afectivo.

Porque, desde el momento que el niño se habitúa y pierde el temor, quiere a la persona que le prodiga sus atenciones, tiende a ligarse a ella fuertemente y a buscar junto a ella la satisfacción afectiva que hallaba junto a su madre. El niño pequeño tiende entonces a olvidar a su verdadera madre; si es más grandecito no llega a eso y se ve asaltado por sentimientos contradictorios, tanto frente a su madre como con respecto a quien la sustituye.

En esta situación puede darse de todo: el niño puede enfadarse con su madre que le ha «abandonado» o con la persona si que le priva de ella; para el niño todo es o blanco o negro, una de ellas es «mala», la otra, «buena»; según sea su carácter, la reacción será de protesta manifiesta o será malo a su vez, o, por el contrario, no atreviéndose a expresar sus sentimientos, se atrincherará en una timidez excesiva, en un sosiego y buen comportamiento que no siempre es de buena ley.

Algunas veces, el simple hecho de que la nodriza o la madre se den cuenta de los sentimientos del niño sin dramatizarlos, bastará para ayudarle a superar estas dificultades. La solución no es ciertamente suspender las visitas a fin de ahorrarle conflictos. Con esto sólo se conseguiría acrecentarlos. El niño se sentiría entonces completamente abandonado de su madre y quizá llegará hasta a olvidarla.

El olvido sería, evidentemente, una solución desastrosa; la experiencia nos muestra que es todavía más difícil para un niño superar los sentimientos dolorosos que le asaltan cuando vuelve a encontrarse a una madre ya olvidada, que los que experimenta al momento de la separación.

Por el contrario, si el niño ve juntas a su madre y a quien la sustituye, si las ve en buena armonía y no rivales o criticándose mutuamente con exceso (y el niño percibe con facilidad la crítica aun cuando ésta no sea explícita), si encuentra en ambas comprensión y respeto hacia sus sentimientos, llegará de modo progresivo a no sentirse como desgarrado entre las dos y, poco a poco, podrá reservar un lugar a cada una de ellas sin que esto le cause inquietud alguna.

Evidentemente da lo mismo que la sustituta materna sea una persona extraña o más o menos íntima de la familia.

En resumen, vale más que se eviten las separaciones inútiles, que las indispensables sean lo más breves posible, que se adopte una solución única y estable en tanto dura la separación y que se prefiera una situación familiar mejor que una institución cuando se trate de un período largo. Es muy importante elegir bien la sustituta. Sólo con esto se conseguirá ya limitar considerablemente los daños.

Pero puede hacerse todavía más.

El niño va a salir fuera de caso

Hay que prepararle para la prueba que va a sufrir

Si es demasiado pequeño para comprenderlo, preparémosle progresivamente haciendo que conozca su nuevo entorno en presencia de sus padres, habituándole a la ausencia de la madre por períodos de breve duración que le

darán una prueba real y sensible de que vuelve siempre e irán atenuando su miedo de verla marchar.

Si es que ya comienza a comprender las cosas, explicarle lo que va a suceder. Evitarle el choque de la sorpresa. Quizá tenéis miedo de despertar su inquietud; pero tener en cuenta que esa aprensión es menos nociva para el niño que la perturbación y el pánico que le causa la sorpresa del hecho consumado que le produce la impresión de algo irremediable. Detectando la inquietud del niño antes de la separación, haréis cuanto esté en nuestra mano para tranquilizarle y hallaras mil medios ingeniosos para llegar a convencerle de que la separación es triste, sin duda, pero no dramática, y que volverá a verlos.

Llega el momento de separarse

Procurar no marcharse a escondidas. Es algo que mina la confianza del niño y disminuye su esperanza de volver a verlos. Pero tampoco prolongues la despedida indefinidamente; no acrecentes la emoción del niño con la nuestra. Si él los ve firmes y llenos de confianza, también será mayor la suya. No esperen que llore o deje de llorar antes de marcharse.

Y los que reciben al niño que llora, respeta su pena y no le forcen a que deje de llorar, no le obliguen a sonreír, a que los ame de repente; respetar su temor, pero no le dejen solo de todos modos; permanezcan a su lado dispuestos a ayudarle en el momento que demuestre algo de interés por vosotros.

¿Es necesario que vayáis a ver a vuestro hijo?

Las visitas son, con frecuencia, trastornadoras. En efecto, el niño, que parecía haberse acostumbrado, comienza a llorar de nuevo y se hace más difícil al marcharos. Por esto, las sustitutas maternas, las enfermeras, las instructoras no son partidarias de visitas y en ciertos casos las desaconsejan. No obstante, por penosas que sean, son necesarias siempre que no haya contraindicación médica (por ejemplo, si el niño tiene que tener una tranquilidad absoluta). Aunque sean breves, si son frecuentes —sobre todo al principio— servirán para que el niño se convenza de que volváis siempre. Nada sería tanto de desear como el que al principio se pudiera ir a lavarle, darle de comer y acostarle en su nuevo hogar (e incluso en el hospital cuando el reglamento de visitas es más flexible). Puede que durante las primeras visitas el niño reclame toda vuestra atención; pero no tiene tanta necesidad de jugar con vosotros o recibir vuestros regalos como de tener simplemente la garantía de vuestra presencia; si ve que participáis un poco en la vida de la casa en que él se encuentra, o de la sala en que se halla hospitalizado, si os ve hablando con las personas que le atienden, se sentirá menos solo después que os hayáis ido y más seguro. Se acostumbrará y, esta vez, sin tener que sufrir.

Evidentemente, es de desear que sean los dos, padre y madre, los que le visiten; pero a falta de uno de ellos, la presencia del otro resulta tanto más necesaria y preciosa para el niño.

Cuando vuestro hijo vuelve a veros

Es posible que al volver a vuestro hogar el niño no presente dificultades, que os reconozca y esté contento de volver a veros. Por el contrario, a menudo, pueden constatarse los siguientes hechos:

Aunque la ausencia haya sido a vuestro parecer breve, el niño que antes os conocía perfectamente, no os reconoce ahora. Parece ausente, perdido.

Es posible que reconozca perfectamente a su padre, la casa o incluso a una vecina. No os inquietéis. Después (le unas horas o de algunos días, el niño se reanimará y volveréis a «encontrarlo». Pero respetad su reacción, no le obliguéis a abrazaros, a daros muestras de afecto. Es muy profunda la emoción que está provocando esa reacción en el niño: al veros, le asaltan sentimientos de toda suerte que es incapaz de expresar; besándole y acariciándole se corre el riesgo de atemorizarle y paralizarle más todavía. Necesita encontraros paulatinamente y a su ritmo. Podéis ayudarle sencillamente absteniéndos de forzarle. El que no os reconozca no es una señal de indiferencia, sino más bien, por el contrario, de una emoción pasada y presente difícil de soportar.

Vuestro hijo, que era aseado, ahora es sucio; se encoleriza por cualquier cosa y se convierte en un pequeño déspota nunca satisfecho. Además, llora con frecuencia. En una palabra, es al mismo tiempo desdichado e «insoportable». Hay que comprender que el niño no es voluntariamente malo —aun cuando sus rabietas tengan toda la apariencia de un capricho—. Es que el volver a veros le hace recordar que habéis faltado. Vuelve a encontrar su furia, su desesperación, su insatisfacción. No os enfadéis con él; sólo conseguiríais turbarle y que se os revoliera.

Tampoco creemos conveniente ceder en todo. Solamente queremos decir que, si ciertamente es necesario oponer a sus caprichos y a sus exigencias nuestra firmeza, hay que mostrarle también una calurosa comprensión, y ayudarle a olvidar vuestra ausencia y a aprovechar vuestra presencia actual. Se debe llegar a hacerle sentir, lo que a veces exige pacientes esfuerzos, que le amáis, que no le habéis abandonado, que os ha vuelto a encontrar y que os encontrará siempre.

Algunas veces, a pesar de vuestros esfuerzos, vuestro hijo seguirá atormentándose; no titubeéis entonces en acudir a un especialista. Con frecuencia resulta más fácil para un médico psicólogo que para vosotros mismos ayudar a vuestro hijito a poner en orden sus sentimientos, a clarificarlos y hallar su paz interior.

En conclusión

Separarse de un niño pequeño no es cosa fácil y sin importancia. Sin embargo, tampoco hay que dramatizar; cuando haya que plantear una separación, podemos rodearle de cierta garantía de seguridad y protegerle contra las dificultades que tendrá que afrontar.

En la mayor parte de los casos, si la separación se lleva a cabo en buenas condiciones, no llegará a ser cosa grave. No obstante, incluso en las mejores condiciones, el esfuerzo de adaptación que se le pide es grande. Ese esfuerzo no puede mantenerse y repetirse indefinidamente por el niño. Este se sensibiliza a las separaciones y no se acostumbra a ellas. La indiferencia afectiva de algunos niños mal adaptados se debe, en gran parte, a las separaciones largas y repetidas de su primera infancia.

Al conocer todos estos hechos, no os dejéis, sin embargo, obsesionar por el peligro de la separación.

Habéis visto que, si sois conscientes de estos problemas, sabréis cómo evitarlos, cómo reducirlos al mínimo. Aceptaréis, por consiguiente, separares de vuestro hijo cuando de ello dependa su salud o la vuestra; hay ocasiones en que tendréis necesidad de unas vacaciones; no hay que olvidar que un buen equilibrio por vuestra parte es la mejor garantía de la felicidad y el buen desarrollo de vuestro hijo.

NIÑOS Y PADRES NERVIOSOS

« ¡Doctor, mi niño es tan nervioso!» Con estas palabras y, por lo general, en tono de irritación o agotamiento, llevan algunas madres a su niño o niña al médico. Este procura entonces que le proporcionen datos precisos y, cosa curiosa, con frecuencia no pueden dárselos. La mamá está tan extenuada, por el estado agotador del niño, que es incapaz de analizarlo: «Qué quiere usted que yo le diga: está nervioso.» Entonces el médico insiste: «Mire si puede darme algunos ejemplos.»

Nos hallaremos entonces frente a un embrollo de síntomas diversos en los que fácilmente se encuentra uno perdido. Observemos la lista de lamentaciones:

Se encarama en todas partes.

No cesa de molestar a sus hermanos.

Se come las uñas.

Está siempre enfurruñado.

Cuanto más ruido hace, más contento está.

Me «da la lata» todo el día porque quiere siempre algo.

No quiere comer y hace escenas continuamente.

No se le puede decir nada sin que se enfade.

Tiembla por cualquier ruido.

Vomita siempre que hay alguna cosa que no le gusta.

Lloriquea constantemente.

Antes tenía «tics»; ahora, tartamudea, etc., etc.

En una palabra, acaba conmigo.

Al parecer, la característica común de todos estos niños llamados nerviosos, es que enervan a los demás y, sobre todo, a sus padres.

Tanto si son de una actividad desbordante como si no la muestran, dan todos la impresión de una tensión interior, de electricidad incluso. Algunos la exteriorizan fácilmente y llegan a ser turbulentos; otros, por el contrario, son retraídos y apenas dan muestras de un temblor interno del que no saben deshacerse.

Si el padre, más tranquilo por naturaleza o más tiempo ausente del hogar por su profesión, no sufre mucho por este estado, la madre, por el contrario, padece. Ella reacciona a la tensión del niño con una tensión análoga. Se producen por una y otra parte, choques que arrastran a los dos a un círculo vicioso del cual no saben cómo salir.

Hay enfados, se pega. Y, a pesar de todo, se cree adivinar que el niño no es completamente libre para dominarse.

Está él mismo dominado por su propio cuerpo: cuanto más se contiene, más se siente empujado por una tensión irresistible. Y, en efecto, algunos síntomas corporales se mezclan a la conducta del niño: cambios bruscos del color, temblores, sobresaltos, rostro crispado y arrugado, fatigabilidad, además de tosiqueos, vómitos, rechazos de la comida sin que pueda saberse con certeza si son voluntarios o inconscientes. Hay, por consiguiente, una mezcla de trastornos corporales y mentales.

En fin, estos niños por lo general sufren por ser nerviosos. Se esfuerzan para decaer después, se reponen y se derrumban. Prometen y no consiguen cumplir lo prometido. Poco a poco se revuelven contra la incomprensión de su entorno, toman una actitud de desafío, se aferran a sus hábitos y consiguen que se diga, y no completamente sin razón, que lo hacen todo a propósito. Ese nerviosismo, que son los primeros en padecer, lo emplean más o menos tarde como un arma defensiva e incluso ofensiva contra su propio entorno, que no puede soportarlos. Ahora bien, quienquiera que se incline con afecto y paciencia hacia estos niños, sabrá cuán fácilmente llegan a abrirse y cuán agradecidos se muestran a un poco de atención y de justicia.

¿Son hereditarios o educativas las causas del nerviosismo?

¿Son ciertos tipos de nerviosismo más frecuentes según las reglas de la herencia?

Primeramente habría que demostrar el carácter recesivo, dominante, de dichos fenómenos, que obedecen a las leyes de Mendel; descubrir otras leyes semejantes de las de la transmisión del color de los ojos... Solamente así podríamos tener la prueba de ser hereditario el comportamiento nervioso.

Por ahora estamos bien lejos de ello. Entre la multitud de comportamientos existentes, todo el mundo es, en último extremo, nervioso. ¿Cuál será el grado de agresividad a partir del cual se nos clasificará en una u otra categoría? Dada la variabilidad resulta difícil la investigación.

Si bien hay algunas investigaciones recientes muy interesantes, no se ha llegado, sin embargo, a conclusiones generales.

Para un estudio serio de la herencia hay que fijarse en el lactante porque, a partir del primer año de vida, el niño ha estado ya sometido a toda suerte de intercambios con su madre, a cierto adiestramiento, a un clima afectivo.

Los tocólogos, al ver el recién nacido, presienten ya con exactitud qué tipo de niño va ser. Por su motórica, por la manera de tomar el pecho, el recién nacido da muestras, en efecto, de su comportamiento en el futuro. Algunos lactantes son nerviosos; cuando tienen hambre, mucha hambre, lloran y, para que queden satisfechos, ha de pasar algún tiempo, después reposan durante un espacio bastante largo. Otros, exactamente tan normales como los primeros, tienen un ritmo, unos apetitos bastante bruscos. Estos últimos no sienten mucho deseo y quedan rápidamente satisfechos. Así, pues, se dan ritmos diferentes en los lactantes. Según la afinidad que haya entre uno u otro ritmo y el de la madre, se establecerá una colaboración o, por el contrario, ¡un desacuerdo entre madre e hijo! Según sea la tipología de la madre y el temperamento elemental, rudimentario, del niño, puede concebirse que se produzcan encadenamientos más o menos favorables.

Hay en este campo estudios que tienden a mantener o a confirmar la probable existencia en el niño, a partir de los primeros meses de su vida, de tipos de relaciones con la necesidad y la satisfacción que hacen que la respuesta del entorno le haga o no nervioso.

Los demás factores son adquiridos, innumerables, comenzando por los factores accidentales: agotamiento, fatiga, estimulaciones excesivas por parte del entorno, que provocan reacciones agresivas, ansiosas.

Esos factores deben fijar la higiene de la vida del niño.

Hay asimismo otros conflictos más profundos, permanentes, que explican las actitudes nerviosas: malformaciones de la personalidad, situación familiar penosa, etc. Cuando el entorno crea problemas, se tratará entonces de un conflicto de situación; cuando el niño tenga dificultad para dominar su propio sistema de deseos y de control de sí mismo, tendremos un conflicto de desarrollo. Dichos conflictos pueden llegar a ser permanentes cuando son individuos que se sienten constantemente desgarrados por una agresividad muy fuerte y, al mismo tiempo, sujetos a una gran dependencia.

Así, la misma pluralidad a que aludíamos a nivel de las conductas, vuelve a encontrarse en el orden de las causas sin que pueda pensarse, a pesar de todo, que haya equivalencias.

El niño emotivo

Este niño tiene una sensibilidad exagerada, desproporcionada a las causas, y contra la cual difícilmente puede defenderse. Se encoleriza con facilidad, es

envidioso, impresionable, miedoso, triste y alegre con exceso. Todo deja en él una huella demasiado profunda o provoca una resonancia demasiado fuerte.

Algunos exteriorizan fácil e intensamente sus emociones (como la ira ciega); otros, replegados en sí mismos, las interiorizan indefinidamente (cólera fría), con riesgo de explosión retardada y, por consiguiente, a contratiempo. Tienen una disposición asombrosa para dar a sus emociones una expresión corporal y, por tanto, impresionante siempre para una madre: tics, tartamudeos, síncope, incontinencia, vómitos, diarreas, dolores de toda especie.

En efecto, su sistema nervioso (en particular el simpático), que naturalmente participa en cualquier expresión emocional, reacciona con vivacidad extrema: rubicundez y palidez sucesivas, palpitaciones, espuma en los labios, crisis de lágrimas, temblores, trastornos orgánicos pasajeros.

Los niños emotivos son, por lo general, sensibles a una acción moral: se dan cuenta de su estado, lo lamentan, pero recaen a la primer ocasión por la intensidad de sus pasiones.

Son también muy sensibles a la más pequeña inadvertencia educativa: una falta de afecto, un exceso de severidad, una preferencia mostrada a un hermanito o, por el contrario, las zalamerías injustificadas, los turban o les hacen sufrir mientras que otro niño pasaría por ello sin lastimarse.

El niño inestable

Partimos del principio de que todos los niños son más o menos inestables o, por lo menos, revoltosos. Desde el momento en que saben andar, comienzan a explorarlo todo, a correr y a encaramarse por todas partes. A medida que crecen, se calman y estabilizan: a los 4 años saben ya adaptarse a la suave disciplina de la escuela maternal. Es, pues, normal la necesidad de movimiento que se sostiene dentro de límites variables en cada edad y en las diferentes circunstancias, como la inactividad, el aburrimiento, la fatiga, el sueño que pueden exagerarle.

El niño inestable sobrepasa constantemente, y sin motivos razonables, esos límites. En pocas palabras: no puede estar quieto, ni concentrarse en una actividad determinada, ni perseverar, aunque sólo sea por breve tiempo, en la misma tarea.

Pasa fácilmente de un sentimiento a otro, sin profundizar y sin que causen en él impresión verdadera. Aunque sus alegrías, sus tristezas y sus cóleras parezcan intensas, son superficiales: todo se evapora en un instante. Semejante sensibilidad fatiga y desconcierta a la vez. Esos niños no tienen, por otra parte, rencor; lamentan su variabilidad, prometen y olvidan al instante, pues cualquier cosa llama su atención: por ese motivo se les tacha fácilmente de indiferentes.

Aplican la mente a una infinidad de objetos sin agotar ninguno de ellos. El niño se interesa por una multitud de cosas, pero pasando de una a otra. En general, lo asimila todo rápidamente: por esto suele ser un buen alumno sin llegar nunca a estar del todo atento, pues aprovecha las ocasiones de coger al vuelo las migajas de las que sabe servirse con habilidad. Cuando, mediante un verdadero esfuerzo,

consigue concentrarse, puede llegar a ser brillante, pero recae pronto en la distracción y el aturdimiento.

Se suele decir de él: «Si quisiera, podría»; pero es precisamente «querer» lo que le resulta difícil.

Es también voluntad lo que le falta para frenar sus movimientos turbulentos: ha de tocarlo todo, manipulando los objetos sin cuidado, corriendo de acá para allá. La inmovilidad es para él algo casi desconocido: sentado a la mesa, mueve todo su cuerpo, balancea las piernas, tamborilea con las manos, gira la cabeza en todos sentidos, y el plato no se vacía nunca. En el juego, el inestable es turbulento, chillón, alborotado. En clase, molesta a todos haciendo ruido; su manera de escribir es típica, inclinada en todos sentidos, adornada con toda clase de raspaduras y manchas; tampoco sus cuadernos son nada presentables.

El niño inestable crece entre dificultades de toda especie y fracasos escolares; con frecuencia no llega muy lejos en estudios. La elección profesional se hace también penosa: fracasos en el aprendizaje, disgustos, necesidades de evadirse a otras cosas.

El nerviosismo adquirido

Pasemos a enumerar algunos de los motivos que se han hecho clásicos: El niño acaba de tener un hermanito que no puede aceptar por sí mismo y del que está envidioso.

Todos le miman, principalmente la mamá o los abuelos, y él cree que todo le está permitido.

El padre y la madre no están de acuerdo respecto al niño y le tratan de diferente modo (el padre demasiado duro, la madre débil; con menos frecuencia, a la inversa).

Existe verdadera disasociación de la familia: falta de armonía, peligro de divorcio, presencia de un tercer personaje.

No ha habido educación sexual o se le ha impartido mal a causa de tabúes hipócritas o por un desenfado hiriente.

El alojamiento es demasiado pequeño para que el niño tenga espacio suficiente para moverse.

El niño es funcionalmente zurdo y quieren obligarle a usar la mano derecha.

Es hijo único: se le educa al abrigo de cualquier peligro y no sabe vencer las dificultades de la vida social.

Es la mayor: se le confía la responsabilidad de sus hermanos, carga demasiado pesada para ella dada su edad, etc,

Remedios

El médico puede aportar una ayuda preciosa a los padres determinando la participación que el organismo, la parte somática, tiene en los desórdenes del carácter: eventuales trastornos glandulares, infecciones de la nariz o de la garganta, debilidad, enfermedades latentes, trastornos cerebrales, etc. Los padres podrán entonces con mayor facilidad deslindar las influencias educativas del entorno, que se mezclan con las reacciones complejas del niño.

Es absolutamente necesario que padre y madre elijan entre las molestias que les cause un cambio de actitud y las que les ocasiona el nerviosismo del niño. El porvenir de éste regirá la elección.

El buen humor

Primeramente hay que crear una atmósfera tranquila y serena en torno al niño, y saber evitar el ruido de los gritos y las excitaciones inútiles. El buen humor, y un mínimo de confianza en la posibilidad de que progrese, reemplazarán al derrotismo tan de buena gana propagado en su presencia. Evidentemente, sería muy de desear que la actitud de los padres, frente al niño inestable y caprichoso, fuera de igualdad y estabilidad. Conviene saber dejar pasar con indiferencia ciertas reacciones cuyo único objetivo era captar la atención de los padres. Este dominio tranquilo y pacífico es lo primero de todo y, ¡ay!, lo más difícil de poner en práctica.

Actividades absorbentes

Es preciso proporcionar al niño nervioso ocasiones de «descargarse», de moverse y de lanzarse a ocupaciones absorbentes. Nada desean tanto los inestables como entregarse a ellas. Algunos emotivos, retraídos y replegados en sí mismos, son, por el contrario, rebeldes. Hay que llevarles suavemente a esta vida de movimiento, o, al menos, a ciertas actividades de expresión que les permitan liberarse de su tensión interior: música, modelado, estudio de la naturaleza, manualidades, jardinería.

Una buena higiene de vida

Un ritmo de vida regular calmará por sí mismo algunos nerviosismos. El sueño debe ser suficiente, con horas fijas para acostarse y levantarse. Se evitarán las salidas demasiado frecuentes, así como las lecturas muy impresionantes. La alimentación debe ser sencilla y sana: no hay que darle carne en exceso ni fiambres o platos rebuscados con detrimento de los lácteos, legumbres y frutas.

Hablar con el maestro

No es el problema escolar el más fácil de resolver. Conviene asegurarse de que no hay choques entre el alumno y su maestro, y enterar a este último del carácter del niño y de los esfuerzos educativos o tratamientos emprendidos. Hay que recordar asimismo que las dotes no se desarrollan por igual y que un fracaso

puede ser prueba de una falta de aptitud más bien que de voluntad de trabajar. Para algunos inestables, el ideal sería un régimen escolar interrumpido por frecuentes descansos y basado en métodos activos.

¿Y en cuanto a los padres?

Los padres tienen que aprender a observar a su hijo. Que no sigan diciendo: «Pedrito es nervioso», sino que procuren saber, cuando lo está, cómo se manifiesta su nerviosismo, por qué, etc. En resumen, a los padres corresponde llevar a cabo una labor de comprensión de la situación. En vez de adherir una etiqueta inconcreta de «nerviosismo», se esforzarán por llegar a una comprensión más delicada del comportamiento de su hijito, y puede que también a sus causas permanentes u ocasionales.

Y nosotros, los padres, ¿somos también nerviosos?

Es muy raro que cuando los padres consultan acerca de un niño «difícil» no acaben por declarar: «La verdad es que también nosotros somos nerviosos. . .» Parece como si de ese modo trataran de hallar una excusa y una explicación para las «dificultades» de su hijo.

Desde luego, piensan sobre todo en la herencia. Si el niño es nervioso, se debe a que su padre o su madre lo son y ha heredado de ellos su carácter.

En realidad, si bien la herencia tiene su papel, hemos visto que dista mucho de ser decisivo por lo que se refiere al carácter del niño.

De todos modos, es innegable su influencia junto con la del entorno inmediato al niño, su «medio», sobre su manera de reaccionar. Precisamente por ser tan importante el papel que desempeña el entorno, es por lo que querríamos insistir ahora sobre el problema de los padres «nerviosos».

Los padres irritables

Hemos hecho notar que el nerviosismo se caracteriza en primer lugar por una irritabilidad desproporcionada a la causa real. Querríamos ahora hablar de los padres cuya impaciencia y susceptibilidad se ponen de manifiesto en las múltiples contrariedades de la vida cotidiana.

Al final de la jornada, sobre todo, y a ello contribuye la fatiga, se desarrolla en el seno de la familia una fuerte tensión que sólo espera una chispa para explotar. Será el niño quien la encienda.

Basta una mala nota en la escuela, un juego demasiado ruidoso, un vaso vertido, una observación que se juzga impertinente para que estalle la tormenta. Se empieza con gritos, amenazas; siguen los castigos: se le manda a su cuarto, se le quita el postre; un cachete o una azotaina completan la escena aunque el niño proteste, patalee, llore o, por el contrario, acepte, resignado, las furias paternas.

A veces, el padre o la madre no están de acuerdo y se ponen de parte del niño, acusan de severo al otro y surge entonces la «escena hogareña». El niño desaparece entonces del debate: las mutuas recriminaciones se unen a los gritos y a las lágrimas.

No obstante, los padres aceptan sin dificultad que el motivo del disgusto fue un incidente trivial, desproporcionado a las consecuencias. Simplemente, el nerviosismo de los padres necesitaba una «válvula de seguridad».

Cualquiera que sea la causa del nerviosismo de los padres, tanto si se debe a una situación económica difícil, como si refleja una ansiedad o insatisfacciones acumuladas o es consecuencia de descontento o malentendidos familiares, tiene por consecuencia crear una atmósfera tensa en que un acto de desobediencia del niño, un fracaso escolar, cualquier torpeza, se sancionarán con gestos de impaciencia o castigos que, aplicados en tales condiciones, resultan con frecuencia ineficaces.

Pero el niño se volverá a su vez nervioso, irritable, miedoso, perpetuamente en guardia, desconfiado, siempre temeroso de obrar mal, seguro del descontento de sus padres y de sus consecuencias. Y precisamente por eso, se multiplicarán las equivocaciones, los vasos rotos, las expresiones impertinentes, los encargos olvidados, los fracasos en la escuela. Al perder la confianza, recurrirá a las mentirillas y al disimulo para librarse de nuevas riñas. El nerviosismo de los padres influirá de ese modo en el comportamiento del niño y entonces se dejarán oír frases como: « ¡Ah!, bien se parece a su padre —o a su madre— esta criatura.»

Los padres que se dominan

Por supuesto, el nerviosismo no es siempre tan evidente. Hay padres que «se dominan». No obstante, son igual de irritables, de nerviosos; tienen los mismos motivos para serlo Pero se controlan ¡nada de escenas delante de los niños!

Le tensión existe, sin embargo, y domina, silenciosa, cargada de amenazas. Si en la casa reina solamente una calma aparente, no es menos cierto que el «clima» es difícil de soportar, aunque quizá las únicas señales sean ciertas discusiones sofocadas, los ojos enrojecidos de la madre o el silencio en la mesa.

Sería muy cómodo poder decir que el niño no sufre por eso, que no se da cuenta de nada: «Es demasiado pequeño.» Pero, sin llegar a comprenderlo todo quizá, se da cuenta de que hay algo que no va bien.

Ciertamente, los gritos son raros; pero los reemplazan continuos reproches, una disciplina demasiado severa y observaciones hirientes: « ¡qué lento eres! , ¡qué torpe! , ¡oh! qué tonto es este niño, ten cuidado, no es de extrañar si...». Y la serie continúa.

De cuando en cuando, las observaciones se hacen más acerbas y, algunas veces, «cuando los nervios no pueden más» los padres estallan con un castigo desmesurado. Se comprende lo que un clima familiar de esta especie tiene de amenaza para el niño y cómo llega éste a temer las observaciones y las burlas acabando por persuadirse de que es un ser indigno e incapaz de hacer nada bien

hecho. Buscará entonces refugio en actitudes que le permitan soportar mejor esa tensión y esas «vejaciones»: cólera, timidez, indiferencia.

Los consejos que los padres reciben del médico son, con frecuencia, más fáciles de dar que de seguir. Verdaderamente, es fácil decir: «Relájense, tengan más tranquilidad, sean más tolerantes. El niño no es un adulto en miniatura; tiene necesidades, posibilidades y preocupaciones que son diferentes de las vuestras.»

La paciencia y la comprensión son estímulos mucho más eficaces que las críticas acerbas o los castigos que, no solamente no sirven para ayudar al niño, sino que manteniendo esta atmósfera de combate permanente, hacen que los mismos padres sean cada día más irritables.

Es preciso saber reconocer de cuando en cuando la porción de nuestra propia responsabilidad, y no pretender que sea el niño quien lleve sólo el pesado fardo.

Ciertamente, no se trata de resolver aquí el problema de la irritabilidad de los padres que, a menudo, se debe a causas personales, profundas y viejas cuyo origen hay que averiguar y, si es posible, reducir. Pero, dándonos cuenta de nuestra irritabilidad, procuremos hacer un esfuerzo para que el niño sufra por ello lo menos posible.

Los padres exigentes

En otros casos puede manifestarse el nerviosismo de los padres bajo la forma de continuas y exageradas exigencias: solicitan una observancia escrupulosa de los deseos y órdenes dadas, una perfección, un comportamiento, una mentalidad que no pueden conciliarse con la edad y las posibilidades del niño.

Es frecuente encontrar padres exigentes; pero pocos son los que reconocen serlo. Se lamentan de la desobediencia, de la pereza, de las mentiras, del disimulo de su hijo que «no quiere hacer nada» y no obstante, dicen: «No se le exige nada.»

Sin embargo, en seguida se aprecia que, si los padres tienen la impresión de que no exigen nada del niño, es porque consideran muchas de sus exigencias como cosas perfectamente baladíes.

Por supuesto, se le exige que sea educado, que se porte bien a la mesa, que trabaje mucho en clase, que cuide de sus hermanitos, que ayude a mamá al volver de la escuela, que le haga los recados. Todo cosas de poca importancia, se dirá; pero a menudo son demasiado para un niño.

Porque incluso sus horas libres van a quedar reglamentadas. No puede permanecer ocioso o soñando: adquiriría malos hábitos. No hay que dejarle ir a jugar a la calle: son demasiadas las malas compañías. No se le puede permitir jugar con demasiado alboroto: molestaría a los vecinos. Por todos lados barreras que circundan y limitan su libertad de expresión y de juego.

Una mamá que vino a quejarse de la desobediencia de su hijo, nos decía: «No obedece jamás; por ejemplo, cuando vuelve de la escuela, le digo que vaya a distraerse. Pero no me hace caso y se va a un rincón para leer.»

Algunos padres, creyendo obrar bien, tratan de reglamentar la vida de sus hijos en los menores detalles e incluso en sus juegos, en sus momentos de reposo. No solamente se oponen así a la formación de un cierto espíritu de iniciativa en el niño, del sentido de responsabilidad que es esencial que adquiriera, sino que les imponen una vida uniforme tal como los adultos la conciben y que, por lo general, no corresponde ni a su temperamento ni a sus necesidades.

Ahora bien, los padres querrían que, al mismo tiempo, ese niño sumiso y obediente, ese niño «modelo», fuera espontáneo, desenvuelto, listo, animoso, que supiera imponerse a los otros niños, y exigen de él cualidades contradictorias, las cualidades de adulto y las de niño.

Se olvida que necesita cierta libertad, cierta independencia para hacer su aprendizaje de la vida.

Esos padres exigentes, autoritarios, son también ellos, a su manera, padres «nerviosos». Si fijan así un «código» tan riguroso, es generalmente porque tratan de eludir ocasiones de preocupación, de disgusto, de dificultad, de incertidumbre, de duda.

¿Qué es lo que hay que permitir? ¿Qué se debe prohibir? Este problema, que se plantea sin cesar a lo largo de la jornada y que requiere cierta flexibilidad, lo resuelven de una vez y para siempre. Buscan el modo de desembarazarse de todos los problemas por medio de las reglas de conducta rígidas que ellos mismos imponen.

Hay que saber flexibilizar ese código. No se trata de dejar que la anarquía reine en la casa, sino de garantizar al niño cierto margen de libertad, de independencia, de mayores posibilidades de expresión.

El padre no debe ser únicamente la representación del personaje encargado del castigo, aquel de quien se dice: «Espera a que vuelva tu padre...» Hay que dejar que el niño hable de sus dificultades y de sus preocupaciones sin calificarlas de niñerías. De vez en vez un poco de dinero cuyo empleo no se controla meticulosamente, menos observaciones en la mesa, más tolerancia con sus gustos personales (aun cuando parezcan «estúpidos» a nuestros ojos de adulto), resuelven muchas situaciones difíciles.

Suavizar la intransigencia, conceder al niño un poco más de tiempo libre, aunque manteniéndonos en los límites compatibles con la normalidad de la vida, ayuda mucho en conjunto a distender la atmósfera familiar. Pues la exigencia engendra la impaciencia. Pensar que el niño no hace las cosas bastante deprisa, ni bastante bien, equivale a reprocharle que sea un niño, y la consecuencia de ello será encerrar su vida en un cuadro rígido del cual querrá salir a toda costa.

Los padres inquietos

A veces, los padres son de temperamento inquieto. Accidentes, enfermedades, contagios, fracasos escolares, malas compañías: todo les parece igualmente

amenazador. Al menor síntoma, se precipitan a casa del médico; cualquier nota menos buena lleva consigo la visita al maestro; una «palabrota» es causa de desolación para los padres que de ella deducen que el niño «va por mal camino». Esos padres se acusan de no haber tomado suficientes precauciones, de haber sido negligentes en el ejercicio de una vigilancia lo bastante atenta y examinan con escrupulosidad los cuadernos de notas, las manos insuficientemente lavadas, los amiguitos que han debido de enseñarle todas esas cosas feas.

Así, la inquietud tendrá para el niño consecuencias de importancia. Por una parte, pronto se verá privado de libertad, de espontaneidad, se encontrará aislado del grupo de sus compañeros, vigilado estrechamente. Por otra parte, se tornará inquieto él mismo, tendrá miedo de tomar iniciativas, de aceptar responsabilidades, que quizá no provocarían castigos, pero sí reproches y temores.

También exagerará las precauciones tomadas, se hará sumiso y obediente, pero ansioso, reconcentrado, inhibido en su libertad y en su expresión; o bien, por el contrario, irritado por la constante vigilancia, adoptará una actitud de rebeldía, tratará de esconder sus actividades para no disgustar a sus padres, recurrirá a la mentira y no por el «gusto de mentir», sino para «hacer un favor a sus padres», dirá...

Así, pues, la inquietud puede tener las mismas consecuencias que la autoridad exagerada. Los padres no estarán, por supuesto, satisfechos; pero no saben qué otra cosa hacer.

¿Qué hay que hacer?

Es difícil dar normas contra el «nerviosismo», porque en cada caso particular hay que tener en cuenta las causas, muy variables, a veces múltiples, y no hay posibilidad de preverlas y estudiarlas todas.

Es necesario, pues, que los padres hagan un esfuerzo para tranquilizarse; que consideren que su hijo es semejante a los demás y que tiene que adaptarse a la vida como ellos, debiendo correr los mismos riesgos, asumir las mismas responsabilidades, darse a los mismos juegos. Su inquietud constituye para su carácter, desarrollo y porvenir, un peligro mucho mayor que todos los más temidos por ellos.

Parece que el nerviosismo, tanto si se traduce en irritación, demasiada exigencia o inquietud excesiva, habrá de disminuir si, en lugar de aferrarse a su propio punto de vista, se hace un esfuerzo para comprender al niño.

Por otra parte, hay que pensar que el nerviosismo de los padres, que parece ser provocado por la conducta del hijo, tiene con frecuencia causas más remotas. Su irritación y sus inquietudes persisten fuera de todo ambiente familiar.

Algunas veces no hacen sino reflejar sobre el niño sus propias dificultades. Tendrían que procurar comprenderlas y resolverlas en el plano de la vida conyugal, profesional y social.

Finalmente, hay que tratar de «integrar» al niño lo más pronto posible en la vida familiar y, al mismo tiempo, participar en sus alegrías y preocupaciones, interesándose por sus gustos y aventuras, sus problemas en la escuela y sus dificultades.

Solamente una atmósfera de confianza, de afecto y de comprensión mutua, hará posible una educación equilibrada.

EL NIÑO QUE PERMANECE “BEBE”

Una cuestión de seguridad

Cuántas son las mamás que deploran en su hijito una actitud de «bebé» impropia de su edad. Es el caso del niño que sigue chupándose el dedo o mojando la cama, o el del muchachito llorón o la niña mal educada. Esas actitudes, como ahora vamos a ver, tienen un significado: esconden un desorden.

El niño que permanece «bebé», que sigue agarrado a la falda de mamá, que se encierra en el mundo de los más pequeñines, es un niño que no se atreve a crecer, como si crecer fuera algo peligroso para él. Para querer ser «grande», es necesario, en efecto, poder salir del estado de «bebé». Precisa, pues, como vamos a mostrar, que se sienta interiormente en estado de seguridad.

Es ese problema de la seguridad el que vamos a abordar ahora en los ejemplos que siguen. Veremos cómo no basta querer que el niño crezca, hay que ayudarle a crecer.

Cuando ha nacido una hermanita menor

Tenemos una niña de cinco años, D. Moja la cama por la noche, se chupa el dedo, lloriquea por cualquier cosa y no consiente en separarse de su madre ni un centímetro. D. tiene un hermano de 6 años y una hermana de 2. El padre, molesto por su actitud de «bebé», no se ocupa de ella; la madre, muy comprensiva, a pesar de todo no llega a ayudarla. El ambiente de la familia es, no obstante, feliz, clásico, pero D. no acierta a situarse.

Al nacer la hermanita menor, los padres han creído que era mejor enviarla fuera de la ciudad, al campo. A la vuelta, ya estaba allí «la hermanita», para cuya venida no la habían preparado. D. no se volvió mala, sino triste, aferrada a una extremada dependencia de su madre.

El médico especialista, a quien los padres consultaron, comprobó que la niña se hallaba dividida entre el deseo de crecer y hacerse como su hermano, a quien tanto admiraba (aunque ella era una niña), y el afán de ser como aquel bebé que

atraía la atención de todo el mundo (pero ella ya no tenía aquella edad). Entre uno y otro estaba «ella»; pero no podía sentirse a gusto así.

Se sentía culpable por las malas ideas que había tenido con respecto a la pequeña, a quien amaba, a pesar de envidiarla. No sabía exactamente lo que quería ni lo que no quería. Era precisamente aquella angustia lo que expresaba con su actitud incoherente.

Crecer significaba perder la seguridad —falta de seguridad que se hacía más patente a medida que los padres la impelían hacia una evolución de la que ella aún no se sentía capaz—. Para dejar una mamá «niñita» hubiera necesitado hallar un padre «poderoso»; pero el padre se escondía; a él no le interesaban, decía, más que los muchachos.

Los padres habrían podido evitar, sin duda, estos trastornos, absteniéndose de exigir a la niña, aun después de nacida la pequeña, una conducta de «niña mayor», cosa que, en este caso, no había servido más que para despertar la envidia y desarrollar en ella una sensación de abandono.

Hubiera sido necesario aceptar, con las debidas explicaciones, una actitud infantil (este bebé que viene a cambiar las cosas no es ninguna broma; pero, por otra parte, «no es preciso ser como él para que los demás nos quieran», etc.).

Dominado desde la primera infancia

Veamos otro caso. Se trata de un niño de cuatro años a quien han educado muy severamente. Este niño, enseñado desde muy pronto a la limpieza, casi no ensuciaba su cuna; nunca se había chupado el dedo, pues le ataron las manos desde el momento de nacer; iba sujeto con una correa en su cochecito, para «evitar que pueda moverse», etc.

Este niño, de nombre A., tenía un temperamento violento, fuerte, que se hallaba reprimido incluso antes de haber podido expresarse. Tímido, miedoso, misterioso, torpe: así es ahora A. Añadamos a todo esto que vive apegado de forma casi enfermiza a su madre, para quien representa un verdadero parásito; la sigue cuando va al cuarto de baño, grita cuando ella quiere estar sola, etc.

He aquí que nace una hermanita. Afectuoso con ella, da muestras de una furia desencadenada al volver a su cuarto:

«Acribillaré la cuna a balazos.» «Le disparaté un tiro con mi revólver...» En la mesa se niega a comer. Se encoleriza con frecuencia. El nacimiento de la pequeña ha despertado en él su propia primera infancia de bebé amarrado, su impotencia frente a los adultos. Ama a su hermanita y la detesta al mismo tiempo, como detesta en sí mismo todo aquello que ha sido inútilmente «dominado». Aborrece su propia imagen de bebé mutilado.

Si el nacimiento de la hermana ha sido en este caso el shock determinante, el desarrollo de sus diversos trastornos, su origen, debe buscarse en una educación equivocada, restrictiva, hasta el punto de que el niño había perdido el deseo de crecer.

No habiendo podido nunca expresarse a ningún nivel, para comunicarse con los demás, no le quedaba más que una forma de rebeldía: destruir.

En busca del amor materno

Veamos el caso de un niño de 8 años despedido por indisciplina de dos colegios: J. L. Su conducta está llena de contradicciones. Se muestra amable con su maestra y a continuación la escupe; le da sus lápices a un compañero y seguidamente le muerde hasta hacerle sangrar; lleva flores a la clase y rompe los floreros. Este niño no tiene más modo de amar que la destrucción.

Nacido ochomesino, le criaron al pecho hasta los 16 meses. A los dos años nació una hermanita. A la madre, muy nerviosa, no le gustan los varones. También a J. L. le han tenido casi continuamente atado, le han pegado, le han molestado. Su amor hacia su madre se traduce en una actitud que invita, verdaderamente, a darle cachetes.

Cuando está amable, se acurruca contra ella como lo haría un animalito, volviendo los ojos hacia «adentro», exactamente como hacen los bebés cuando se han saciado de mamar.

Creecer significa en este caso perder el cariño de mamá.

Ella podrá perdonarle que sea un muchacho con tal que siga siendo su «bebé». Por tanto, para él es peligroso crecer, tanto más que, también en este caso, el padre no desempeña en la familia el papel viril que le corresponde.

Veamos también el caso de un niño de once años que sigue dificultosamente una clase de perfeccionamiento. Ahora bien, un examen psicológico ha revelado que tiene una inteligencia normal que, por otra parte, queda confirmada por la evolución feliz del tratamiento. Pero su vida familiar había sido tan dramática (espectacular arresto del padre) que el niño se quedó estancado en su desarrollo a los cuatro años. El atraso mental equivalía en él a la evasión ante una realidad demasiado penosa de aceptar. Sus trastornos nacían del deseo inconsciente de volver a su primera infancia, cuando tanto él como su familia eran felices.

En los ejemplos que hemos citado, los trastornos de esos niños fueron reactivados por el nacimiento de un hermano o una hermana. Ese nacimiento les ha hecho vivir más pronto, y de modo más intenso, emociones que, indudablemente, hubieran llegado a vivir en otro momento dado de su desarrollo. No es, pues, como algunos pudieran creer, el nacimiento de un hermano menor lo que origina los trastornos del carácter. En una familia, un nacimiento constituye «una novedad» más o menos imprevista para el niño; y todos los seres mal equilibrados o insuficientemente seguros de sí mismos tienen tendencia a encontrar dificultades de adaptación frente a lo nuevo, reaccionando sea hacia la evasión (actitud «bebé»), sea hacia su comportamiento que corresponde a la primera edad.

La vida está llena de imprevistos. Si el niño no halla ninguno en el seno de su familia, tendrá que debatirse más pronto o más tarde con alguna realidad «imprevisible», y su reacción será o no de adaptación, según sea su grado de madurez para poder aceptarla.

Podrían citarse otros ejemplos de hijos únicos o incluso de hermanos menores cuyas dificultades de adaptación, si no se hicieron patentes por el shock de un nacimiento, se despertaron con ocasión de su ingreso en la escuela, de la pubertad, de un cambio de residencia o de maestro, etc. No es, pues, aquello que determina la aparición de las dificultades lo que tiene importancia, sino las causas más remotas a las que se debe que el niño insuficientemente «maduro», insuficientemente «firme» se encuentre en la imposibilidad de afrontar un cambio. *Puede hacerse distinción entre aquellos niños que nunca salieron de una actitud «bebé» y los que, a causa de alguna dificultad, vuelven a ella. Se puede ayudar tanto a los unos como a los otros.*

El miedo de crecer

Podríamos decir que el niño que no «quiere» crecer es más bien, un niño que no «puede» o no «se atreve» a crecer.

Crecer significa renunciar a ciertas satisfacciones para pasar a otras que parecen ser de «mayores». Hay que aceptar, necesariamente, la «destrucción» de algo en sí mismo (su apego a la imagen de una mamá nutricia, por ejemplo); es decir, perder algo de la seguridad adquirida.

Sin eso se hace imposible toda evolución. D., como acabamos de ver, no puede ser al mismo tiempo la «niña grande» (le papá y el bebé de mamá. No es entonces «nada». El conflicto reside en la necesidad de elegir.

Además, frecuentemente, tiene la actitud de los padres por efecto agravar la inquietud del niño.

Si en muchos casos es lloricón, mimoso, difícil, «bebé», es porque, según la mentalidad de los padres, se da una «edad» en que se es «mayor», y «ser mayor» no es solamente hacerse «juicioso», sino también perder aquella seguridad y aquel afecto a que se tenía derecho cuando se era niño. De ahí que, para el niño, la única manera de recuperar aquel afecto es volver a ser un bebé, aunque sea un bebé insoportable.

En cada edad, la necesidad de refugio, de seguridad, de amor, es intensa. «Mi hijo quiere una muñeca, y eso que ya tiene 4 años», dice una madre escandalizada. Pero, ¿por qué no, si la satisfacción de esa necesidad va a ayudarle a crecer?

La impaciencia de los padres

Con frecuencia cometen los padres el error de querer que el niño sea ya mayor, en lugar de ayudarle pacientemente a alcanzar, en una atmósfera de seguridad y confianza, los diferentes estadios, teniendo en cuenta las exigencias y las necesidades del mismo niño.

No se pueden hacer comparaciones entre unos niños y otros. Lo que importa no es que T. crezca más deprisa que B., sino que consiga con sus propios medios, su

propia evolución; del mismo modo que B. se desarrollará de modo diferente de acuerdo con sus posibilidades.

El niño no quiere crecer porque, con harta frecuencia, presiente un peligro en la voluntad del adulto; peligro de perder pie porque la base no es todavía lo bastante sólida. Tenemos que ayudarlo a sortear las dificultades sin empujarle. Si no puede franquear los obstáculos es que hay en él algo que se lo impide. Eso es lo que debemos descubrir primeramente.

Un niño normal siempre desea crecer, pero tiene miedo muy a menudo. Es precisamente ese miedo (que se traduce, por ejemplo, en una negativa brusca, incomprensible, a trabajar, a comer, etc.), lo que el adulto juzga entonces como mala voluntad o como maldad.

Si el adulto tacha al niño de «malo», el niño, a su vez, juzga «malas» las intervenciones del adulto porque, en su interior, las siente como un peligro. Se le empuja y él no se siente capaz de avanzar al ritmo que el adulto le impone.

Recordemos, finalmente, que dentro de una evolución normal, el niño no progresa de una manera continua, sino a saltos, como si tuviera que franquear una serie de obstáculos que le retienen más o menos tiempo. Exigiendo de él un desarrollo regular, se corre el riesgo de no dejarle bastante tiempo en el momento que más lo necesita para salvar un obstáculo particular. Entonces franquea el obstáculo sólo en apariencia; en realidad, subsiste, y esa situación falsea el consiguiente desarrollo. Se cree que el niño no quiere adelantar cuando en realidad lo que sucede es que se le ha hecho ir demasiado deprisa. Se interpreta como una vuelta atrás el que sienta la necesidad de tornar a una situación en la que él no ha realizado verdadero progreso: lo que le incita a intentar indefinidamente un retroceso del que no obtendrá provecho alguno. Esto es válido tanto en el caso de la mayor parte de los retrasados escolares como de los que tienen dificultades familiares.

La actitud miedosa de los padres

La actitud del niño que no quiere crecer es con frecuencia, también, una consecuencia de la actitud temerosa de sus padres que, hasta llegar a una cierta edad, le impidieron realizar «experiencias», y así, en nombre de la prudencia, entorpecieron una evolución normal. No se puede, por ejemplo, exigir a un niño de 6 años que tenga buenas notas en la escuela si hasta esa edad se le ha tratado como si fuera un pequeñín aseado y dócil. Es absolutamente necesario que desde la primera edad se ayude al niño en su evolución dándole confianza hasta cuando ha fracasado en sus experiencias. Cuando se le riñe por las imprudencias que haya podido cometer, hay que hacerlo sin llegar a desanimarle. A pesar de todo, hace falta «coraje» para arriesgarse. Coraje que es en sí mismo bueno; solamente podrá censurarse su empleo indiscriminado.

También a partir de su primera edad, un niño educado en un ambiente libremente creativo, se dará a actividades inteligentes y se bastará a sí mismo.

No es a los 10 años cuando hay que acostumbrar al niño a que se quede solo algunos ratos; antes de los 3 años hay que «permitirle» ya toda esa actividad que, generalmente, se tiene tendencia a reprimir.

Un niño que puede quedarse solo, que no necesita permanentemente la compañía de los adultos, aunque disfrute, en otros momentos, del contacto con sus compañeros y sus padres, es un niño feliz.

La falta de autoridad por parte de los padres

Nos hemos sentido inclinados a hablar de ciertas actitudes de los padres y de la incomprensión de que dan pruebas algunas veces por falta de conocimientos; pero habría que abordar otro problema igualmente importante y complejo, y es el de la autoridad.

Es curioso observar que los padres bien adaptados a la vida raramente se preguntan: «Debo o no debo ejercer autoridad sobre mi hijo» Y, «qué hacer para tener autoridad» Se la harán a menudo aquellos padres que, ellos también, encuentran dificultades internas de adaptación.

El problema de la autoridad es un problema interno. No es cuestión de parecer poderoso, virtuoso, honesto o dichoso a los ojos del niño, para después, con la fuerza de ese poder, hacerse respetar de él.

Hay que sentirse internamente adaptado, dichoso, productivo. El niño no responde a lo que ve, a lo que se le ofrece, si tras una apariencia de honestidad no siente vibrar un amor real, sentimientos auténticos.

El drama proviene con frecuencia de ahí: el adulto incapaz de realizar en la vida algo válido (ocupación que le gusta, felicidad conyugal) no ofrece al niño más que una apariencia falsa: puesto que no se apoya en nada. Y el niño no se engaña con eso. Podrá no comprender lo que sucede, pero lo «siente» intensamente.

Lo que tiene importancia para él, en primer lugar, es el interés humano que siente a su alrededor, es el cálido ambiente afectivo que el padre y la madre crean con su interés por la vida. Esto presupone un grado de madurez a que muchos adultos no llegan nunca. Sin ese grado de madurez interior, ni el padre ni la madre serán adultos más que en apariencia; habrá un vacío en su interior: y la reacción del niño responde a ese vacío.

La confusión hará presa en él no solamente con ocasión de una disputa entre los padres (como suele pensarse), sino también cuando la concordia entre ambos es ficticia. La ausencia de firmeza, de confianza, la siente el niño como falta de poder y, frente a esa actitud, sus reacciones serán de temor (angustia, trabajo deficiente).

Los mismos castigos no son eficaces más que cuando corresponden a una actitud auténtica. M., un muchachito de 10 años, mentía, robaba y hacía que le echaran de los colegios por «insubordinación», a pesar de que sus padres le castigaban. El niño les tenía miedo. En cierto modo, tenían autoridad.

No había unión en el ambiente familiar. La madre mentía al padre delante del niño. Todas las relaciones sociales de los padres se basaban en la mentira, la apariencias, el deseo de «bien parecer». Esa incoherencia, esa dualidad entre una regla de moral interna falsa y la regla social que se respeta, se traduce en el niño en un comportamiento que se califica como «perverso».

El retroceso

Hay casos en los que ni siquiera se puede pensar en una posibilidad de crecimiento, y es el de todos aquellos que han carecido de una sensación de seguridad en su precedente desarrollo.

No es que traten de abandonar alguna cosa, sino que rebuscan en un pasado lejano aquella época en la que podían sentirse seguros.

Esos niños no pueden renunciar a ninguna actitud ni dar nada de sí mismo, porque nada sienten. Viven como parásitos, como mendigos hambrientos. Es preciso que primeramente se reconcilien con lo que en ellos hay de más antiguo antes de poder aceptar la idea de una evolución. Llegamos a esta conclusión: únicamente el niño dichoso «puede» y «osa» crecer. Un niño difícil, un niño mimado, no es dichoso, sino un ser en conflicto consigo mismo o un ser que se aferra al pasado por miedo a lo desconocido.

Los remedios

Frente a un niño que mantiene una actitud de «bebé», hagámonos primeramente esta pregunta: «No será que nosotros somos demasiado exigentes y que su actitud es sencillamente la que corresponde a su edad» Seamos, pues, comprensivos, y, al mismo tiempo que le ayudamos a crecer, permitámosle de cuando en cuando algún retroceso.

Si, por el contrario, se comprueba que esa actitud «bebé» es un estado en que el niño se ha parado (retraso escolar, tartamudeo, etc.), una actitud vital que no consigue modificar, no esperemos a que los fracasos se acumulen.

Con frecuencia, algunos consejos a los padres bastan para corregir una orientación defectuosa; otras veces, será el niño a quien el especialista tendrá que dirigirse.

Cuanto más pequeño sea, más fácil le resultará una feliz readaptación a la vida y continuar, de modo satisfactorio, una evolución que parecía comprometida.

EL NIÑO QUE MOJA SU CAMA

¿Qué es la enuresis?

Vuestro hijito se orina por la noche. Padece, como se dice en términos médicos, enuresis. «La enuresis es la emisión inconsciente e involuntaria de orina, durante el sueño nocturno, por el niño que ha pasado ya los 3 años de edad.» Esta es la definición. Vuestro hijo es, por consiguiente, un pequeño enurético, y eso, a los padres, os causa inquietud. Esperabais que la anomalía pasaría hacia los 3, los 5

ó los 8 años y, a pesar de todo, continúa, No sabéis qué hacer, todos los consejos han resultado vanos y las consultas médicas se han sucedido sin éxito.

Pero comencemos por disipar algunos malentendidos.

El síntoma que vuestro hijito padece no pertenece probablemente al campo de las lesiones orgánicas. Seguramente no es a una malformación de las vías urinarias o a alguna enfermedad de los órganos genitales a lo que se debe la enuresis; tampoco es prueba de ninguna tara hereditaria. Pero —y quizá os va a ser difícil admitirlo— la enuresis es resultado de algunas dificultades psicológicas, afectivas, morales, que le aquejan; hará falta afrontarlas directamente algún día.

La enuresis es involuntaria

El niño que se orina de noche no lo hace voluntariamente. Todo lo contrario. Con mucha frecuencia intenta contenerse si no es que ha descubierto algunos medios ingeniosos de despertarse en el momento que se inicia la micción. No se trata ni de pereza ni de maldad, sino de algo totalmente diferente: volveremos sobre el tema.

El niño expresa por medio del «pipí» lo que no puede decir con palabras.

Y hay una razón. Es que las causas mismas de las enuresis son inconscientes; es decir, que los motivos en que se basa su enuresis no están presentes en su mente, y por eso no puede decirlos. Se trata de dificultades psicológicas o morales que él mismo no se atreve o no quiere confesarse.

Pongamos un ejemplo. Es el caso de un niño de 6 años. Todo iba bien y hacía ya varios años que no se orinaba por la noche. Nace una hermanita. Y, de pronto, vuelve a mojar el lecho. No obstante, dicen sus padres, no está celoso. Se les ha ocurrido la idea de una posible envidia, pero la han rechazado en seguida. Por otra parte, parece que el niño quiere a su hermanita: la admira, la mima, la acaricia, la besa, la cuida y tiene miedo de que pueda ocurrirle cualquier accidente.

Sin embargo, a pesar de ese comportamiento, ese niño tiene ciertamente celos. Es difícil de aceptar la necesidad de tener que compartir de día y de noche un afecto que hasta entonces «monopolizaba». Ahora hay que dividirlo de repente entre los dos. Esa división puede resentirse como un atentado grave al propio bien, sí no es que se siente como la pérdida total del amor materno. No se atreve a confesar que siente envidia. Más aún, no osa confesársela a sí mismo. Es consciente de que sus padres desaprobaban una conducta así por su parte. Tiene miedo de experimentar unos sentimientos que serían prueba de su «maldad», que, como todo lo malo, debería castigarse severamente. Le atemoriza también los deseos que siente de apartar a aquella hermanita, rival temible; tiene miedo, sobre todo, de que sus deseos lleguen a realizarse algún día, porque entonces se sentiría culpable.

Esos pensamientos resultan insoportables para cualquier niño. Hay que apartarlos en seguida, reprimirlos, hacerlos desaparecer e incluso afirmar sus contrarios con fuerza y convicción. Rechazados en lo más profundo, inconfesados, pero presentes, el niño no dispondrá para expresarlos y para traducir sus temores, su ansiedad, su sentimiento de culpabilidad, más que de un lenguaje simbólico. Tan simbólico, que no solamente sus padres no podrán comprenderlo, sino que ni él mismo será capaz de descubrir su significado.

Los pensamientos y los deseos que el niño considera inaceptables, malos, esas ideas que podrían acarrear si llegaran a conocerse, castigos graves, incluso la pérdida del amor que se le profesa, han de desaparecer del contenido consciente de su pensamiento. Seguirán, no obstante, vivas, aunque ignoradas, en su subconsciente. Y ese subconsciente tiene su propio lenguaje, verdadero lenguaje cifrado, que es necesario traducir si se quiere penetrar su significado.

Bien entendido, hay otras causas que pueden originar enuresis; pero hemos elegido este ejemplo porque hace ver con toda claridad la importancia que tiene el subconsciente. Y si insistimos tanto en los factores inconscientes que motivan la enuresis, es porque nada de lo que vamos a tratar a continuación llegará a decirlo jamás el niño de modo explícito, que ni siquiera se dará cuenta de ello, pues ignorará la existencia de tales sentimientos. Todo queda escondido en lo más profundo de su ser, pues sería demasiado peligroso confesárselo ni siquiera a sí mismo.

Comprenderéis ahora por qué no sirve para nada combatir contra ese signo que es la enuresis. Esta n podrá desaparecer hasta que se hayan disipado sus propias causas.

En cuanto a los celos inconscientes hacia una hermanita, haría falta que dejara de considerarla como una amenaza a su posición en el cariño de los padres, que el niño se sienta seguro de que sigue contando con el afecto materno a pesar de todo; que pueda aceptar a la recién llegada, no tanto por el temor de discontentar a sus padres si así no lo hace, sino como un objeto al cual le es permitido dedicar toda suerte de sentimientos normales, incluso cierta agresividad, sin tener que sentirse por eso culpable.

No podemos insistir más sobre este problema capital y nos remitimos a los numerosos libros de la Bibliografía de esta obra y que, al tratar del desarrollo del niño en su primera edad, reservan un gran espacio a la enuresis.

¿Por qué moja su lecho?

Hacia los 2 6 3 años de edad, la mayor parte de los niños han aprendido ya a ser limpios y a «controlar» su vejiga, No se orinan por la noche. A pesar de todo, hay un cierto número de niños —de inteligencia normal e incluso superior algunas veces— que siguen «haciéndolo en la cama» después de pasada esa edad. Sucede también que, después de haber llegado a ser limpios, bajo la influencia de factores diversos, tornan a su comportamiento anterior.

Está bien lejos de ser cosa excepcional y puede darse a cualquier edad: lo mismo en los niños del instituto que en el internado o hasta en el cuartel.

Cuando el lactante o el niño pequeño se orina, experimenta, sin duda, un placer evidente. Alegría, porque alivia la tensión de la vejiga, placer del «cosquilleo» que le produce la orina al correr, calor agradable que siente cuando ésta moja sus nalgas o su espalda. Son placeres cuya importancia e intensidad subestiman grandemente los adultos.

También la satisfacción de poder manifestar así entusiasmo, o disgusto, es un medio primitivo, pero no obstante importante, de traducir las propias emociones.

Todos sabemos que los niños —y también los adultos— pueden dar de ese modo muestras de miedo. “Hacerse en los pantalones” es una expresión corriente y que corresponde a determinados hechos.

Algunos niños lo hacen también para manifestar su alegría, como aquella encantadora chiquilla que, sentada sobre los hombros de su padre en una representación de circo, «lo hacía» cada vez que el espectáculo le parecía digno de manifestar su entusiasmo.

Expresión simbólica, de gozo o de disgusto, satisfacción real del acto de orinar, «válvula de seguridad» de una tensión psicológica, son todos atributos de la micción infantil y tienen, al mismo tiempo, un significado afectivo.

Entonces es cuando os toca a los padres intervenir. Con todo derecho, por supuesto; pero no siempre de modo satisfactorio para vuestro hijo. Sois los «aguafiestas» y la primera obligación molesta que imponéis al pequeño si desea que le queráis, es que ha de «hacerlo en el orinal». En el fondo se trata de que abandone el grato placer de hacerlo cuando y donde le place.

Bien pronto el niño comprende que aquello que a él le proporciona un gran placer, no siempre os gusta a vosotros. Primer conflicto. Pequeño, inevitable, necesario ciertamente, pero no siempre bien tolerado.

En efecto, es preciso que el niño prescinda de una parte importante de sus satisfacciones (sin duda de las más intensas que él conoce) y no por su propio gusto, sino para amoldarse al simple derecho del más fuerte. ¿Qué motivo tiene para hacerlo?

En la mayoría de los casos cederá bastante pronto a vuestros deseos. Porque, bien considerado, el hecho de dar gusto a sus padres, atraerse su sonrisa, sus alabanzas, sus mimos, su afecto, vale quizá la pena de prescindir de ciertas prerrogativas, hasta de las más grandes. En este pequeño combate en pro de la limpieza, habéis ganado vosotros, ciertamente, pero el niño no lo ha perdido todo. Gana con ello vuestro reconocimiento (por no tener que cambiarle, ni lavar sus pañales ni su ropa), vuestra admiración, vuestro evidente orgullo ante sus hazañas, vuestro amor, en una palabra. ¿Y qué es lo que no se hace por amor?

Pero no siempre sucede así. No se abandonan, en buena política, las ventajas ciertas sin una contrapartida firme. Bastará el advenimiento de ciertos eventos que debilitan esa «posición de repliegue» para ver que el niño se resiste a abandonar su posición. En último extremo, si es que había realizado ya esa retirada estratégica, nunca es demasiado tarde para volver a su posición inicial. Veamos en qué circunstancias.

Se niega a crecer

La enuresis puede traducir el deseo del niño de proteger su estado de «bebé». Rehúsa crecer y, por consiguiente, se niega a asumir nuevas responsabilidades, como sería, por ejemplo, controlar su vejiga. Negativa también a abandonar las pequeñas satisfacciones infantiles de que acabamos de hablar. Hay toda una serie de causas de las cuales enumeramos algunas.

Puede darse que un niño tenga miedo de que otro de más edad que él le venza en un concurso, porque hay uno más pequeño que monopoliza la atención de sus padres. Por otra parte, es corriente que éstos tengan especial cuidado en dar el mismo trato a todos sus hijos. No obstante, el temor persiste en algunos. Para llamar la atención de sus padres, hasta a riesgo de disgustarlos o hacer que le castiguen, quieren asegurarse una posición aparte, privilegiada, en la que estarán seguros de constituir el centro de interés. Esta negativa a crecer, o esa necesidad de «retroceder» hacia su primera infancia, les permite también la consecución de ese objetivo.

Otro es el caso del niño que tiene miedo de crecer porque, inconscientemente, teme que quieran abandonarle. Miedo infundado, pero frecuente.

Proviene algunas veces de hechos reales: así sucede con las amenazas de meterle interno, las colonias de verano, en las cuales no podrá estar mientras persista la enuresis, justifican su resistencia a crecer.

Es también el caso del niño, cualquiera que sea su edad, que trata de eludir las dificultades sexuales con que tropieza. En todos los estadios de su desarrollo tendrá que afrontar, bien sea sus propios deseos sexuales, masturbación, por ejemplo, bien los conocimientos sexuales que su entorno le prohíbe: los problemas de la diferencia de sexos, de las relaciones sexuales de los adultos (que muchas veces no podrá ignorar, dadas las exiguas proporciones de las viviendas; las conversaciones de los adultos y los otros niños mayores), el problema de la concepción se plantean y a la vez se resuelven de manera equivocada.

A las reticencias de sus padres al hablar, el niño opone su propio silencio haciendo suyas, al mismo tiempo, las interpretaciones fantásticas, fantasmáticas y casi siempre amenazadoras, de la sexualidad. Lejos de ser «el nido de la inconsciencia», la infancia es, con frecuencia, la edad de una gran ansiedad que muchas veces se debe a la inexactitud de sus conocimientos en la materia. Antes

que afrontarlas, el niño prefiere su estado de bebé en el que puede ignorar y negarse a aceptar activamente responsabilidades. Otra posible causa de «regresión» de la que la enuresis da testimonio.

Mencionaremos, finalmente, la negativa del niño a tomar parte en el juego de los afectos familiares.

Todos sabemos el cariño que une al niño con su madre, a la niña con su padre. En esta situación, la oposición de los sexos los hace aparecer como rivales terribles que se querría, pero que no se puede, apartar.

En este caso, el conflicto afectivo puede alcanzar tal intensidad que al niño sólo le quedan dos recursos: o bien se siente culpable por sus sentimientos hostiles hacia el padre o la madre «rival», o bien trata de evadir el conflicto manteniéndose pequeño. En ambos casos, el niño puede recurrir a la enuresis; sea para liberarse de su problema de adulto, sea para su propio castigo (como vamos a ver más adelante).

Sea como sea, su resistencia a crecer puede obedecer a razones diversas, algunas veces hay varios motivos asociados, que en todos los casos pueden manifestarse por un comportamiento «infantil», del cual es expresión frecuente la enuresis.

Hacer ver su hostilidad

La enuresis puede ser también un modo de protestar, una manera activa de mostrar hostilidad. Desde su más tierna edad hacemos ver al niño lo «sucio» como contrario de lo «bonito». «Orinarse en la cama» es «sucio». El niño lo sabe muy bien. La enuresis adquirirá entonces el sentido de una protesta contra sus padres, el entorno y las circunstancias de la vida que él lleva, Si sigue siendo sucio, el niño os molesta, os perturba, os inquieta: es un modo de ser agresivo. No solamente permanece «bebé», sino que puede demostraros así su descontento. No se atreve a decíroslo abiertamente, pero lo dice de modo inconsciente. Pensad en la cantidad de palabras groseras del vocabulario de los adultos (y de los niños) que mencionan la orina o las heces. Los adultos no tienen necesidad de «hacer» porque se atreven a expresarse. El niño se expresa también, pero sin recurrir a los refinamientos del lenguaje hablado. Manera primitiva, infantil, inconsciente de expresarse, ¡pero cuan elocuente!

La enuresis puede ser en ciertos casos un castigo que el niño se inflige a sí mismo. Siendo enurético, confiesa su decadencia, su estado de dependencia, de inferioridad, de bebé... Provoca el castigo y el descontento de sus padres. Los humilla, quizá, pero se humilla sobre todo a sí mismo. Confiesa así su fracaso, su incapacidad para crecer.

¿Por qué se castiga el niño así? Volvamos al ejemplo que hemos mencionado al principio. Recordad lo que hemos dicho de sus pensamientos, de sus curiosidades sexuales, de sus deseos de estar solo, sin rival. Todo eso no puede dejar de

envolver un sentimiento de culpabilidad serio. Para evadirlo y para librarse así mismo de las sanciones que imagina, por una especie de previsión mágica, de conjuración de la suerte, se castiga por anticipado. Es indudable que un castigo que se conoce y que uno mismo se aplica, es mejor que las puniciones imaginarias, desconocidas y temibles.

Diremos para concluir que el significado de la enuresis no es siempre el mismo y que puede ser expresión de hechos muy diferentes. Pero esa expresión es señal de que los factores inconscientes del niño hacen frente, a su modo, a dificultades afectivas reales.

Las ventajas que el niño encuentra en ella

Sin embargo, no es todo perjuicio en la enuresis. El niño obtiene con la enuresis algunos beneficios que, por inconscientes que sean, no dejan de ser reales. El niño que atrae hacia sí la atención y la inquietud de su madre, el que se convierte en centro de interés, saca provecho de su enuresis. El que, a causa de su enuresis, se libra de que le lleven a un colegio o a un internado, que evita así el verse separado de sus padres, gana con ella alguna cosa. El niño que no quiere crecer elude de ese modo cierto número de responsabilidades, de tareas, de deberes que hubieran podido imponerle.

Esas ventajas se llaman «beneficios secundarios». En efecto, no son propiamente en su origen la causa de la enuresis, sino «subproducto», algo que se obtiene de modo adicional, mientras se está buscando otra cosa, Pero de eso a rehusarlos. Esos «beneficios secundarios» pueden hacer que el niño se aferre a su enuresis y se resista a curar, incluso cuando la causa principal haya desaparecido al cabo de cierto tiempo. Hay que conocer estos hechos para tratar la enuresis.

¿Cuándo moja su lecho?

Hemos visto al comienzo un caso de enuresis que apareció con ocasión del nacimiento de una hermanita. Más adelante hemos hallado otros. Las circunstancias son numerosas: inquietud y curiosidad sexual, fracasos escolares, dificultades de adaptación al medio y, sobre todo, conflictos familiares. Las separaciones, los divorcios, las situaciones de desavenencia entre los padres reforzarán en el niño los sentimientos de inseguridad. Hemos estudiado el caso de «padres nerviosos» en otro capítulo. Todas esas circunstancias pueden constituirse en causas.

Pero hay que señalar, además, un hecho importante. Tal o cual niño no es siempre enurático. Algunas noches no se orina, otras se producen verdaderas inundaciones. Hay factores que modifican o intensifican la incontinencia. Son, por ejemplo, ciertos acontecimientos particularmente estimulantes: ciertos espectáculos, ciertos filmes, ciertas lecturas, que pueden «enervarle». No se trata, por supuesto, de privarle de libros o cine. Lo que simplemente hace falta es saber que pueden influir sobre la enuresis, pero no son su causa.

Finalmente, el niño (y los adultos) tienen días «buenos» y días «malos». Cuando el ambiente en la familia está tenso, cuando en la escuela se sufre un fracaso —o se alcanza un éxito— imprevisto, cuando las visitas perturban el ritmo de su vida puede observarse un recrudecimiento de la enuresis.

Todos estos factores tienen su importancia. Pero, por otra parte, tampoco conviene exagerar su influencia nefasta y apartarle de toda actividad y de cualquier emoción. El resultado sería, al fin, desastroso.

Citaremos, por último, un caso muy frecuente: el del niño que cesa de ser enurético cuando se le aleja de su ambiente habitual. Un viaje al campo, de vacaciones, una gira por provincias bastan a veces para que cese la enuresis. En otros casos, será la presencia de determinada persona en el hogar lo que la desencadene. Había un niño que no se orinaba en la cama más que cuando su padre estaba ausente. Otro, por el contrario, no lo hacía más que cuando su padre estaba en casa. Esto es, aparentemente, paradójico, pero si se comprende qué es lo que significa la enuresis, esa contradicción aparente se desvanece.

Todas las enuresis no tienen la misma causa. Quede esto bien entendido.

¿Qué se puede hacer?

Los padres están siempre dispuestos a todo: la esclavitud a que la enuresis de su hijo les obliga (ropa blanca, braguitas, pijamas, todo lo que hay que lavar; el olor, las causas que llegan a imaginarse; la gravedad que ellos atribuyen al síndrome; su amor propio...) los exaspera. En ocasiones se resignan, pero nunca por completo. Se ha probado todo. Le habéis refinado, amenazado con ponerle interno, dejado sin postre, no le habéis permitido ir al cine, le habéis avergonzado, prometido recompensas, juguetes, paseos; habéis llorado, habéis hecho ver que era para vosotros una deshonra, que os haría morir de pena. Le habéis metido miedo, profetizado fracasos en la escuela. Unas veces llorando: otras, amenazando; otras, implorando o castigando... No ha servido para nada. Todo se ha probado. Inyecciones, píldoras, regímenes secos; quizá se le han operado las amígdalas, o de una fimosis o de apendicitis. Se ha pensado en gusanos intestinales o en posibles malformaciones del pene. Se ha probado a despertarlo por la noche, a lavarle a hora fija. Todo en vano.

Ocasionalmente se consigue un éxito de algunos días o algunas semanas. Después vuelve el diluvio.

Se ha hecho de todo, salvo intentar comprenderle.

Pudiera ser que en estas pocas páginas se entrevea la solución. Quizá hayáis comprendido por qué se orina. Puede que merced a unos consejos muy sencillos (en apariencia) las cosas vayan a marchar mejor dentro de poco. Si no es así, hablad con un psiquiatra. Las consultas de los servicios de psiquiatría infantil, de los dispensarios de higiene mental, así como la orientación familiar os serán de

ayuda. No esperéis, así y todo, milagros. No basta una hora para restablecer el equilibrio de toda la personalidad porque, como se ha visto, es todo un conjunto lo que hay que reconstruir. La enuresis no es más que el signo, la parte visible de un iceberg que hay que fundir.

Inspirad seguridad a vuestro hijo. Una atmósfera alegre, libre, de confianza, le hará más efecto que todas las medicinas.

No le avergoncéis ni le asustéis. Por el contrario, hacedle ver las ventajas de la curación, congratulaos con él por los éxitos.

Animadle a crecer en vez de seguir siendo un bebé, dándole más libertad e imponiéndole menos trabas.

Concededle nuevos derechos, un poco de dinero para su uso personal. Así se sentirá dispuesto a prescindir de algunas satisfacciones infantiles.

Dadle muestras de afecto tanto si moja como si no moja la cama. El amor materno no se mide por la cantidad de orino que se expele.

Reducid al mínimo las circunstancias que favorecen su enuresis. Un ambiente familiar sereno, sin que haya una constante inquietud a causa de su enuresis, reduce a la vez la tensión nerviosa y los «beneficios secundarios» de que hemos hablado.

Dejad que se inmiscuya más en vuestra vida; no le mantengáis apartado.

Sed tolerantes. Todos los niños tienen derecho a un poco de libertad, a hacer alguna extravagancia, a fracasar alguna vez en la escuela, a decir una palabra menos correcta. No seáis con él más severo que con vosotros mismos.

Y, sobre todo, no consideréis la cura de la enuresis como un fin en sí misma. La enuresis no es sino signo de las dificultades afectivas del niño. Esto es lo que hay que solucionar antes de nada.

EL NIÑO QUE SE CHUPA EL DEDO

La succión del pulgar y la costumbre de comerse las uñas, llamada onicofagia, se consideran generalmente por los padres como «pequeños defectos». No obstante, ¡cómo se enfadan! ¡Cuántas veces vemos a un padre o una madre, irritados, dar un cachete en la mano a su hijo porque uno de los dedos vuelve obstinadamente a la boca!

¿Cuándo comienzan estos actos?

La precocidad en la aparición de la succión de los dedos es verdaderamente notable: con frecuencia sucede pocas horas después del nacimiento. El niño empieza por chupetearse los labios; más adelante, en el curso de los movimientos de su antebrazo, todavía sin coordinación e involuntarios, uno de los dedos o una mano pasa por casualidad cerca de la boca. De inmediato la chupa activamente.

Enseguida, otro movimiento tan involuntario como el primero, la separa, y la succión cesa, aunque no sin llanto algunas veces.

En efecto, las radiografías del feto muestran que ¡in útero, el niño se chupa ya los dedos! Pero al cabo de algunas semanas después de nacido, este acto comienza a ser voluntario. El niño no es capaz aún de dirigir la mano a la boca, pero gira la cabeza y consigue a veces asirla. De los 3 a los 5 meses, la coordinación de la vista y los movimientos se ha desarrollado lo bastante para permitir una succión voluntaria de los dedos medios o de la base del pulgar. Todos estos actos son perfectamente normales, fisiológicos; las actividades del niño son ya, efectivamente, múltiples, pero se centran en las alimentarias. La succión, a la vez que necesaria para la nutrición, es el más grande de los placeres.

Cuando ha acabado de mamar, el niño sigue proporcionándose ese placer y al fin se duerme. Cuando se aproxima la hora de la siguiente mamada, de nuevo se chupa los dedos. Algunos padres quizá piensen que se trata —ya— de un mal hábito, lo que nos parece ser un juicio demasiado severo — ¡prematureo! — de un placer gratuito. En los meses siguientes, si el niño se desarrolla normalmente, desde todos los puntos de vista, se observa la progresiva desaparición de esa costumbre. El niño descubre otros intereses que poco a poco se fijan y llegan a ser predominantes.

Pero, en otros casos, por el contrario, la succión se acentúa; elige con preferencia un dedo (a menudo el pulgar); es como si a medida que tiene que sufrir un cambio de alimentación, se consolidara la costumbre; como si, a medida que el biberón o el pecho se suprimen, el niño los reemplazara por el pulgar del que no querrá prescindir en adelante.

Puede suceder que a los 18 meses, o a los 2 años y aún más, no se contente con chupar el pulgar sino que enrolle además un mechón de pelo o se tire del lóbulo de la oreja; o bien le haga falta un trozo de trapo para dormirse, o alguna cosa que chupar, siempre la misma.

¿Por qué se chupa el pulgar?

Con frecuencia se ven niños de 2 y hasta 6 años que se chupan el pulgar no solamente al tiempo de dormirse, sino también durante todo el día, atrincherados contra el mundo exterior, inmóviles en un rincón del cuarto, la mirada perdida.

Esa succión es una acción motora, rítmicamente repetida, que proporciona placer al niño.

Si bien lo más corriente es que ese hábito desaparezca espontáneamente a la edad en que ingresa en la escuela, en algunos casos persiste durante mucho más tiempo. Como sucedía con una jovencita de 14 años que todavía se chupaba el dedo. Esa actividad, evidentemente, no corresponde a su edad. Habría que tratar, no obstante, de comprenderla.

Para los lactantes que se hallan en la edad llamada «oral», la succión, al ir acompañada de absorción de leche, es manantial de vida e infinitamente agradable; y como ya hemos visto, la succión por sí misma provoca, desde los primeros meses, un gran placer. Al momento del destete, al niño se le pide que deje el pecho o el biberón. Ciertamente, hay otros placeres que van a sustituir a aquel: la participación en un mundo exterior, reconocido como tal poco a poco, se afirma por días, tanto de de el punto de vista de la alimentación como desde el punto de vista corporal y motor. Algunos niños, sin embargo, no habrán alcanzado quizá la suficiente madurez para el completo abandono del pecho, y entonces chupan un dedo como compensación.

Ese cambio de alimentos constituye una primera privación, una primera «frustración». Seguirán otras muchas. Si el niño no es capaz de aceptarlas, reaccionará intentando recrear los placeres de su primera infancia, por consiguiente, acude a la succión.

A menudo se trata también de «frustraciones» de orden afectivo. Así sucede que el niño que se siente abandonado, o menos amado, o poco atendido, se chupa el pulgar.

Puede suceder con ocasión del nacimiento de un hermano, de un cambio en el ambiente (estancia con otra familia o en el hospital). El niño se chupa el pulgar a título de compensación, para reemplazar las satisfacciones que desea y no tiene, y esa compensación constituye un retorno a una edad superada: una «regresión».

Tal era el caso de aquella jovencita de 14 años: no deseada, habiendo decepcionado a su familia porque era la tercer hija, aquella niña tuvo desde muy joven reacciones de oposición, después se atrincheró en los sueños, en la fantasía. La familia no comprendía nada de esto, la niña reaccionaba, inconscientemente por supuesto, contra aquella incomprensión y el círculo vicioso se mantenía.

En algunas salas de hospitales infantiles, en las que los niños permanecen ociosos o se sienten abandonados, llama la atención ver cuántos se chupan el pulgar, balanceándose rítmicamente o masturbándose; su comportamiento cambia en el momento en que alguien se ocupa de ellos.

Por otra parte, cada niño representa un caso particular que necesitaría ser estudiado separadamente.

En el seno de una familia unida puede haber un niño que, al parecer, vive rodeado de ternura y afecto; y, sin embargo, en un momento determinado de su existencia, ha sufrido la impresión de abandono por parte de su madre, impresión que renace en él a la menor ocasión; otro, perfectamente equilibrado en general, no tiene un comportamiento «regresivo» más que en determinadas circunstancias; otro, por el contrario, parece rebuscar durante todo el día ese placer «erótico» que ellos mismos se proporcionan sin ayuda ajena; para otros, finalmente, es sólo un gesto que hacen al momento de dormirse; el niño tiene entonces necesidad de crear un

mundo cerrado en el que la influencia exterior no puede tener parte. Es la necesidad de «seguridad» lo que le empuja.

¿Hay que prohibírsele?

De todo lo dicho anteriormente se desprende el modo de prevenir este defecto. El destete no debe ser demasiado tardío ni, sobre todo, brusco. El niño deberá adaptarse paulatinamente a los diferentes hábitos alimentarios. Se ha insistido mucho en los peligros de un destete demasiado tardío. Todos son verdaderos. Actualmente, además, la mayoría de los niños toman alimentos cocidos hacia los 2 6 3 meses de edad y, a menudo, con cuchara. A consecuencia de los nuevos hábitos alimentarios, son muchos los niños que siguen chupándose el pulgar.

Por otra parte, es conveniente evitar o, más bien, hacer soportable para el niño, todo aquello que hay peligro de que sienta como una «frustración afectiva». El niño pequeño acepta con dificultad cualquier separación de su madre. Sí fuera necesaria, la soportará mejor dentro de un ambiente familiar (abuela, tía) o, al menos, con una sustituta. La separación se aceptará mejor si hay alguna persona en quien pueda ver una segunda madre.

Ante todo, las intervenciones educativas deben no ser nocivas. Una prohibición brutal lo sería indudablemente.

Hay que distinguir entre la succión del pulgar realizada durante el día y la que ocurre al momento de dormirse. No tienen ni las mismas causas ni los mismos efectos. En todo caso, en modo alguno hay que atar las manos de los niños ni obligarles a ponerse guantes o untarles los dedos con productos amargos, procedimientos comunes y poco eficaces.

Durante el día, el niño se chupa el dedo porque se aburre. Se aconseja ofrecerle alguna actividad que le interese.

Tanto si se trata de un juego activo (tren, camión, construcciones, etc.) como de ayudar a su madre en el arreglo y limpieza de la casa, preparar las verduras, etc., desde el momento en que solicita su actividad algo externo a él, deja de succionar su pulgar.

En cuanto a la succión del pulgar para dormirse, con frecuencia no es sino un hábito que el niño encuentra agradable y que no parece ofrecer grandes inconvenientes.

Sin embargo, nada hay que prohíba a los padres ofrecerle al tiempo de acostarse su objeto preferido para que duerma con él: la muñeca, el osito, el juguete más querido, incluso un libro de grabados colocado a su lado y del cual sabe podrá disponer al despertar. Esos objetos contribuyen a darle una cierta seguridad: cuidando a la muñeca y protegiéndola, dejará de sentir necesidad de protección; la niña acepta su papel de madre.

Haremos observar, de pasada, que las familias tienen tendencia a atribuir a la succión del pulgar las deformaciones dentarias de la segunda infancia. En algunos casos, puede que esto sea cierto, pero se constatan deformaciones idénticas, cuyo origen es con frecuencia difícil de precisar, entre los que no succionan los dedos.

EL NIÑO QUE SE COME LAS UÑAS

La *onicofagia* va asociada algunas veces con la costumbre de chupar el dedo. Sin embargo, no es lo más corriente que el niño que se come las uñas se chupe también el pulgar.

Todavía más que el que se chupa el dedo, el que se come las uñas constituye la desesperación de los padres; mordisqueando las uñas hasta provocar pequeñas úlceras cutáneas, parece no haber para él mayor placer que el que le proporciona roerse las uñas poco a poco, una tras otra, o las pequeñas excrecencias cutáneas de las extremidades digitales.

¡Distensión y éxito!

Citemos los excelentes análisis de BOVET y de G. Robin: Si probamos... a roemos una uña, comprobaremos que, en las primeras dentelladas, los dientes resbalan sobre la lisa superficie, sin conseguir dejar huella. Después, casi de repente, la sustancia córnea se ablanda y cede en el punto de ataque de las tijeras dentales; el fragmento de la uña cae sobre la lengua, seccionado. Esa victoria imprevista, que sigue al ataque repetido, es un ejemplo típico de la distensión que sigue a la tensión, fenómeno cuya importancia es bien conocida en psicología.

«Pero, en la victoria del diente sobre la uña, se halla algo más que un sentimiento de distensión: se añade el sentimiento de triunfo. Lo que se ha cortado, cortado está. Ha desaparecido la uña que había. No puede hacerse nada más. El fragmento no volverá a pegarse; no hay para qué volver sobre ello. Roerse las uñas es, pues, exactamente lo que el ansioso necesita para tener un momento de respiro; podemos verle ocupado y distraído con un trabajo cuyos efectos podrá apreciar inmediatamente y cuyo resultado, previsible con completa seguridad, será enteramente obra suya.»

Sentimiento de distensión, sentimiento de triunfo. Cierto. Y, no obstante, ¡resulta bien paradójico ese triunfo que alcanza la destrucción de uno mismo! Aunque satisfactorio de inmediato, cuan poco lo es en el fondo este triunfo que se verá seguido de un retorno de la ansiedad y de nueva necesidad de destrucción.

Los orígenes

El gesto de roer las uñas implica, en efecto, verdadera agresividad; puede verse su origen en el período de la primer infancia correspondiente a la dentición. Estando las encías irritadas, el niño experimenta en ese momento la necesidad de mascar, de comer y destruir.

Así, a continuación del primer período de su vida, cuando el niño pequeñito se contenta con succionar un alimento líquido ya preparado y de una fase intermedia en que aprende a deglutir papillas más espesas, le vemos capaz de masticar, de hacer pedazos; ya es activo en cuanto a su alimentación se refiere.

Además, esa actividad se muestra en toda su economía: prueba a levantarse, a arrastrarse y, en seguida, a tenerse en pie y a dar algunos pasos. Le gusta coger las cosas, tirarlas por el suelo, golpearlas, destrozarlas, manifestando en toda esa actividad una necesidad de ejercicio motor al mismo tiempo que de un gozoso aprendizaje del dominio muscular.

Es, finalmente, en este momento cuando el niño aprende a ser limpio y puede empezar a controlar sus esfínteres.

Puede suceder que algunas intervenciones desafortunadas de la madre vayan dirigidas a reprimir esa necesidad de acción que es tan primordial. Parece entonces como si todas esas fuerzas agresivas tuvieran necesidad de descargarse en algún sitio. Si se les cierra el acceso a una vía de desagüe normal (primero por el adulto y en seguida por el niño que «se contiene»), dichas fuerzas se revuelven contra el mismo niño; ¿no puede romper los obstáculos? Entonces se destruirá a sí mismo.

Comerse las uñas es una de las manifestaciones de esa agresividad contra sí mismo.

En cuanto a la onicofagia por «imitación», hábito contraído por el niño mirando y copiando a un compañero, o la onicofagia «de timidez» propia de aquel a quien un profesor está interrogando, nos parece que es una simple reacción infantil en determinadas circunstancias y que no merece un estudio más extenso, ya que no se trata del verdadero «comerse las uñas».

¿Qué puede hacerse para corregirlo?

Como es fácil de adivinar, un comportamiento materno bien adaptado durante la primer infancia es el mejor medio para prevenir la onicofagia.

Durante el período de la dentición es importante proporcionarle algunas cosas para roer. El palito de malvavisco, los sonajeros de nuestras abuelas, tenían ciertamente su utilidad. Es importante también darle una parte de su alimento en forma de sustancia sólida (galletas secas, cortezas de pan).

Debe evitarse todo lo que en esa edad contraría esa necesidad de acción del niño. Ha de permitirle que palnotee sobre sus juguetes, que eche abajo una construcción (la reconstruirá con el mismo gusto), que rasgue papeles, que se mueva, que grite, que toque el agua y la tierra. No debe exigírsele «limpieza» demasiado precozmente.

Debe animársele a controlar sus funciones, pero no exigirle que lo haga; sólo a ese precio conseguirá el dominio de sus músculos de manera satisfactoria para él.

Así vemos que comportamientos muy diferentes, si no se satisfacen en la edad propicia, pueden llevar al niño, más tarde, a morderse las uñas.

Parece ser que lo mejor que pueden hacer los padres por sus hijos, a este respecto, es dejarlos tranquilos.

Se corre el riesgo, en efecto, de que las observaciones de los padres no sirvan sino para reforzar la necesidad que el niño siente de realizar ese gesto.

Si la onicofagia es el único defecto de comportamiento que tiene el niño, la distensión provocada por la calma absoluta de los padres a este propósito puede bastar para que cese poco a poco. Además, todo aquello que pueda ayudarle a salir de sí mismo, a interesarse y a tomar parte en alguna actividad externa, será útil y valdrá la pena promoverlo, tanto si se trata de actividades escolares como competiciones deportivas o manualizaciones en el hogar.

Pero lo más frecuente es que ese hábito vaya asociado con otros trastornos, y es difícil que los padres puedan poner remedio. Deberán llevarle, entonces, a un especialista de trastornos de comportamiento.

Un juego

Hemos dado por separado la descripción del pequeño que se muerde las uñas y la del que chupa el pulgar. Estos dos niños, aunque diferentes, tienen, no obstante, algunos puntos en común.

Chupando el dedo o mordiendo las uñas se obtiene un placer que es como un juego para el niño: juega con su región bucal, fuente de los primeros placeres.

Es un juego que realiza con una parte de su propio cuerpo, juego que permite al niño separarse del mundo exterior y encontrar una satisfacción en sí mismo y por sí mismo, tanto si se trata de recrear un primer mundo como de vengarse de un mundo hostil.

EL NIÑO TERCO (DISCOLO)

La terquedad no figura en la lista de los pecados capitales con que algunos educadores pretendían antaño inspirar terror a los niños, sin duda por ser ellos los más inclinados a practicarla con toda inocencia. Los más severos moralistas no la incluyen entre el número de los vicios, ni aun de los defectos, a lo más llegan a ver en ella una mala inclinación, inclinación que no deja de ser muy desagradable y más molesta para el entorno que algunas de las más graves imperfecciones morales y que, por otra parte, es específicamente infantil.

Pero para poder hablar como conviene del niño díscolo como, por lo demás, del niño en general, es preciso primeramente desprenderse de ese vocabulario que condena antes de comprender: defecto, mala inclinación, vicio, pecado.

Hay que abstenerse de todo juicio moral sobre la terquedad para considerarla exclusivamente como una manera de obrar y de hablar que, ante todo, importa conocer y explicar.

¿Quién se opone a quién?

Comencemos, pues, por observar al niño terco y al mismo tiempo a quienes le rodean, que bien tendrán su parte de responsabilidad en las molestias que son los primeros en lamentar.

Los más pequeños se oponen a los mayores

Es en las familias con varios hijos donde el niño díscolo encuentra su terreno más propicio. Veamos a los mayores jugando al dominó, juego que es ya de inteligencia y del que, por ese motivo, se ha descartado al hermanito pequeño sin contemplaciones. El no se aleja, sin embargo, sino que se mueve en torno a la mesa, toca las fichas que están en reserva, vuelve subrepticamente una de ellas hacia arriba, otra después, mira el juego que cada jugador esconde celosamente y descubre alguno de sus secretos: « ¡M, tiene la blanca doble! ¡Le he visto la blanca doble a M.! » Y hasta llega a cambiar, aprovechando un momento de distracción de los otros, la posición de las fichas ya colocadas. Cada vez que de este modo trastorna el juego, surgen protestas indignadas, le riñen y le rechazan bruscamente, recibe algún cachete; pero tanto más reincide él en sus operaciones de hostigamiento cuanto más patente es para él el éxito. « ¡Acabas por fastidiarnos! » Eso es precisamente lo que él quería: contraria a aquellos «mayores» que no quieren admitirle al juego, fastidiarles.

La hermana mayor se pavonea, no sin algo de vanidad, con el vestido nuevo que acaba de estrenar; su hermano, apenas algo más pequeño que ella, imita sus monadas y remilgos de modo ridículo. En lugar de ser la primera en reír, ella se siente ofendida. El otro acentúa, entonces, su caricatura. La niña acaba enfadándose y dama porque sus padres intervengan. «Presumida», grita el pequeño. Y cada vez que las relaciones entre él y su hermana se pongan tensas, afectará la más untosa de las educaciones para llamarla « ¡señorita presumida! », con lo cual la hace salir de sus casillas, que es, precisamente, lo que él se proponía.

Este muchachito, a consecuencia de una caída de bicicleta (una bicicleta nueva que el más pequeño no tiene derecho a tocar) camina con dificultad durante algunos días. Su hermano menor le imita ridiculizándole y anda cojeando cuando se encuentra con el desmañado ciclista. «¡No te da vergüenza!, ¿no tienes corazón?», gritan los padres indignados.

La burla no es sinónimo de maldad

«Sin corazón» no es la expresión exacta porque la burla no es crueldad. El díscolo o terco no desea verdaderamente causar daño a sus víctimas, sino únicamente ponerlas fuera de sí, sacarlas de sus casillas. Tenemos una prueba en la anécdota

que narra Isabelle Rivire en sus recuerdos de infancia. Su hermanito Henri se había apoderado de su muñequito de azúcar que ella cuidaba como si fuera una muñeca, como su hijita. El daba vueltas en torno a su hermana blandiendo en el aire el muñeco hasta que, de pronto, le quitó la cabeza de un mordisco. Aquello desencadenó una crisis de llanto en la chiquilla, cuyo dolor, más intenso de lo que era de esperar, desconcertó por completo a su hermano y le contristó de tal modo que la propia Isabelle tuvo que esforzarse por consolarle. Sólo quería hacer rabiar a su hermana, irritarla superficialmente, no causerle una verdadera herida. Es frecuente el caso de las burlas que sobrepasan su objetivo y cuyos efectos tratan de conjurar los mismos que las hicieron que se excusan diciendo que «era sólo para hacer reír».

Revancha de la debilidad

Todos estos casos de terquedad son obra de los menores que atacan a los que son mayores y más fuertes que ellos. Pueden interpretarse como otras tantas tentativas para compensar su propia debilidad y, sobre todo, el plano de inferioridad en que se los mantiene. Precisamente sentirse relegados a la categoría de «pequeños» (no aptos para tal juego, tampoco lo bastante crecidos para probarse un traje nuevo como hacen los adultos y todavía menos para tener una bicicleta) es lo que les empujará a tomarse revancha de esa inferioridad: puesto que no tienen acceso a los privilegios de los mayores, combatirán, al menos, esos privilegios y combatirán su ejercicio por los menos que tienen a su disposición: molestar, contrariar, estorbar la actividad de los «mayores», resaltar sus debilidades, ridiculizarlos, en una palabra, burlarse de ellos.

También los mayores se oponen a los pequeños

Pero puede suceder también que el rebelde se cebe en otro más débil que él. Así vemos algunos niños que se complacen en molestar a los animales domésticos. Uno, por ejemplo, ofrece al perro su comida y después la retira de repente tan pronto como el animal saca la lengua para comerla, gozando con la decepción que le causa. Otro salpica de agua a su gato o le acaricia a contrapelo y se divierte con las reacciones de fuga o descontento del animal.

Las bromas molestas no excluyen la ternura hacia el hermanito o la hermanita. Es el acercarse al pequeño, por detrás, silenciosamente, para saltar sobre él dando gritos o taparle los ojos con la palma de las manos o también, esconderse detrás de una puerta por la que tiene que pasar para aparecer en el momento justo como un diablo.

Todas esas sorpresas, cualquiera que sean sus efectos, tienen por objeto influir sobre el destino de! ser a quien se dirigen y afirmar la superioridad del que las provoca.

En efecto, como acabamos de decir, sirven para compensar su inferioridad. ¿No existe un parentesco próximo entre esos móviles de la terquedad?

Es asimismo una manera de afirmar su superioridad, poniendo a su víctima al mismo tiempo en una situación molesta o irritante, esconder uno de sus instrumentos de trabajo o una pieza de su ropa. Es el caso del chiquillo que oculta debajo de un mueble los cepillos del calzado y se divierte con los apuros de su madre, la cual, con un zapato en la mano, los busca en vano. Ni que decir tiene que los padres se divierten mucho menos con este incidente. En la escuela se ve con frecuencia el caso del compañero a quien se le esconde subrepticamente la cartera para divertirse viendo crecer su impaciencia, su desconcierto, su cólera.

Los iguales se miden entre sí

Entre muchachitos de edad y fuerzas análogas, la rebeldía a partir de los 10 años, toma con frecuencia la forma de golpes, puñetazos imprevistos, zancadillas. Con esto queda bien manifiesta su naturaleza, que la relaciona con el instinto de lucha, de combate, de rivalidad. Además, es corriente que las expresiones agresivas de los muchachos no sean más que una especie de provocación, preludios de intercambio de golpes. Entre las niñas, que no tienen tanta afición a usar las manos, constituiría más bien una sustitución. Pero siempre se trata de medirse, bien con palabras, bien con los músculos, con un adversario a quien se desea dominar.

Los padres que sufren la oposición de sus hijos

No están los padres exentos de las obstinaciones de la progenie. Hay ciertas circunstancias que autorizan bromas sin maldad, como las de «los inocentes». Tampoco faltan en la vida familiar corriente, ocasiones propicias a la broma. Algunos modos de desobedecer no son sino uno de sus aspectos. El niño ha proferido una palabra descortés oída al acaso y cuyo significado ignora; le gritan, se escandalizan, le prohíben volver a pronunciar jamás semejante palabra. No hace falta nada más para que el niño la eche al vuelo convenga o no convenga, íntimamente feliz por la reprobación impotente que cada vez desencadena. Sí todos la hubieran pasado por alto, sin prestarla ninguna atención, él no hubiera insistido, pero también (le ese modo se le hubiera privado de una gran alegría.

Se ha prohibido a una niña que moleste a sus padres cuando tienen alguna visita de importancia: no es únicamente a curiosidad lo que la impele a ir a abrir la puerta prohibida una y otra vez, sino también el deseo de hacer rabiar un poco a su madre, sabiendo, como ella sabe muy bien, que no podrá expresar su desaprobación en forma demasiado peligrosa en presencia de terceros. Tendrían que haber preparado de antemano alguna ocupación atractiva para ella, una reunión con amiguitas, reflejo de la recepción de los mayores, o bien aceptar que ella desempeñe su papel de payaso para probable entretenimiento de los invitados...

Terquedades que no lo son

Padre y madre ven a veces intenciones de tozudez en cosas que, al menos en principio, no lo son. La insistencia acosadora del hijo en hacer preguntas a las que ellos solamente responden con evasivas; las cataratas de los «por qué» con que asalta como para ponerlos en aprieto o por lo menos irritarlos, no proceden por lo general del deseo de cansar, sino del de saber. Y porque ve su deseo frustrado precisamente por aquellos a quienes incumbe el deber de satisfacerlo es, por lo que el niño, para vengarse de no haber podido obtener la información o la explicación que deseaba, se complace en exasperar a esos adultos que, sabiendo, rehúsan comunicarle su saber.

Responded sería y objetivamente cualquier pregunta que vuestro hijo os haga, sin rechazarle con rudeza con el pretexto de que es demasiado pequeño para comprender, y veréis entonces cómo no cae en la tentación de importunaros con preguntas de repetición molesta.

¿Por qué se oponen?

La terquedad se reduce, pues, en todos los casos que acabarnos de citar, al placer que un ser, débil por naturaleza, experimenta al afirmar su fuerza por algún medio torcido, haciendo evidente la debilidad de los demás.

Las disposiciones personales

Sí la terquedad es una disposición tan frecuente entre los niños, ¿no será porque son seres que viven en sociedad con otros más fuertes que ellos, seres que aspiran con todas las fuerzas de su alma a llegar a ser más fuertes de lo que son? Parece así normal que todos los niños sean un poco tozudos. De todos modos, algunos lo son de modo más constante, más penetrante, más insistente también. Se diría que están siempre al acecho de todas las provocaciones, de todas las bromas molestas, de todas las burlas imaginables que puedan dedicar al prójimo, y, en efecto, no dejan pasar ninguna por alto. La oposición es en ellos una necesidad, como es para otros tocarlo todo, morderse las uñas o inventar historias. ¿Qué es lo que les predispone, tanto a ellos como a su entorno, a la terquedad?

Falta de fuerza o de arrojo

Puede haber alguna inferioridad física o moral. Los niños raquíticos, los pequeños inválidos que no pueden participar de los juegos de los demás, fácilmente ejercitan su palabra cáustica contra los sanos y robustos, a modo de desquite por la humillación de no poder ser como ellos. (Sabido es que los bufones de los reyes en la antigüedad, que hacían de la oposición satírica su especialidad, eran casi siempre enanos o jorobados.)

Conviene hacer observar que, aunque su comportamiento, sin hablar de sus defectos, pudiera muy bien incitar a la oposición, no pueden sufrir que los demás se rían de ellos, cosa que les hiere muy profundamente.

Del mismo modo, los miedosos, los timoratos, los que no se atreven a lanzarse a actos dificultosos, se desquitan gastando bromas a los que son más atrevidos que ellos, burlándose del modo como realizan sus hazañas de las que, en el fondo, sienten envidia.

Por el contrario, aquel que a todo se atreve, raramente es terco, lo mismo sucede con la niña de la que se dice que «parece un chico» y con el niño robusto, aficionado a las proezas deportivas.

Agudeza de espíritu

En el plano intelectual, la obstinación demuestra cierta imaginación y curiosidad. El obstinado experimenta sobre los demás; prueba su poder en los otros seres, intenta fijar los límites hasta donde puede llegar. Es, en suma, una especie de ingenio en ejercicio. La tenacidad, que consiste en «imitar», no deja de exigir dotes de observación más o menos agudas.

Los simples carecen de los recursos mentales necesarios para la práctica de la oposición o, al menos, se contentan con formas elementales: cachetes y golpes. Esta condición corresponde perfectamente con la precedente: aquellos cuya inferioridad física o falta de osadía limitan sus posibilidades de acción desarrollan, en compensación, sus capacidades de ingenio, de análisis despiadado de las debilidades ajenas.

El ocio

El ocio favorece el ejercicio de la contradicción. El niño ocioso, que «no sabe qué hacer», la tomará con su hermano, hermana o compañero, con sus padres y, en caso necesario, con su gato, para desplegar a su costa esa actividad que es una necesidad de la naturaleza humana y, más particularmente, de la naturaleza infantil.

La tenacidad del pequeño que, como si fuera un mosquito, acosa al mayor absorto en una ocupación seria para que juegue con él o le cuente un cuento, no expresa sino el deseo de escapar a una inactividad (y también de una soledad), verdaderamente insoportables.

Las edades de la oposición

Hay en la infancia edades que parecen ser más propicias a la terquedad que entonces va en aumento, Tenemos, en primer lugar, los cuatro años, señalados por una crisis de oposición, de desobediencia sistemática. A esa edad, el niño toma conciencia de su personalidad naciente y la afirma oponiéndola a la de los demás. En esa lucha, que no se desarrolla sin que provoque reacciones peligrosas en el entorno, se comprende que la terquedad sea un arma de elección.

El otro período es la “edad ingrata”, cuando el sujeto no desprendido del todo de la infancia, aún no ha entrado en la adolescencia; padece entonces una especie de desgracia física, al mismo tiempo que manifiesta sus primeras veleidades de emancipación con respecto a su familia: son dos condiciones favorables para el desarrollo de la oposición.

El ejemplo del medio familiar

El que se opone y contraría es a menudo uno que sufre, o ha sufrido, los efectos de la terquedad. Si es cierto que ésta consiste en lograr que los otros ejecuten lo que no querrían hacer o en obstaculizar la actividad ajena, ¡cuántos son los padres que se hacen responsables, aunque indudablemente con la mejor voluntad del mundo! La orden de «tente derecho» o la de «no te ensucies el delantal nuevo», repetidas cincuenta veces al día como una cantinela ¿no tienen, al menos en apariencia, el aspecto de una obstinación? En todo caso, sirven para engendrar una irritación sorda que exige venganza, que se tomará contra quien se pueda.

Quando los padres hacen al niño objeto de moda, de sus bromas o le remedan de algún modo, le obligan a hacer un aprendizaje pasivo de la terquedad que, naturalmente, le llevará a desear desempeñar en ella un papel activo.

La frustración

Actividad de compensación, la terquedad se desarrolla en el niño que experimenta un sentimiento confuso (sea o no justificado), de frustración, de privación de aquello a que tiene derecho: afecto, interés por lo que él hace, lo que dice o piensa o, sencillamente, atención a su persona. Sus padres parecen preferir a su hermano o a su hermana, o le ponen constantemente como ejemplo (lo cual es casi siempre equivocado). O, más adelante, no le tratan con la seriedad suficiente y le mantienen, por el tono de sus relaciones hacia él, en una especie de condición pueril.

Sin duda alguna, son otras tantas incitaciones, indirectas e incluso inconscientes, pero ciertas, a probar, contra tal hermano o tal hermana, contra los mismos padres o contra cualquier miembro del entorno, su poder para contrariarles, para molestarles, para traerles «al retortero», para hacerles inferiores a él.

Responsabilidad de los padres

Generalizando, por otra parte, se podría afirmar que muchos de los comportamientos de los niños, considerados, y no sin motivo, por los padres como defectos, tienen en gran parte su explicación en el ejemplo o en la frustración. El comportamiento realmente malo de un niño es, a menudo, una especie de shock en respuesta a ciertas conductas parentales: si los padres dan muestras de malevolencia en sus palabras, el niño, exagerando ese talante, se volverá batallador; si hacen gala de ser lo que son, conseguirán, aun sin pretenderlo, que

su hijo sea vanidoso e insolente; si ejercitan el arte de las expresiones agridulces, le empujan a ser un rebelde.

La terquedad proporciona a algunos niños privados de ternura, satisfacciones compensatorias (tales como el ejercicio de un cierto poder), lo mismo que a otros la glotonería o la invención de historias.

¿Cómo hay que reaccionar frente a la terquedad?

Todo cuanto antecede: descripción del fenómeno y ensayo de su explicación, puede servir para orientar la conducta de los educadores en general, de los padres en particular, con respecto al niño díscolo, terco.

Defensa pasiva

Quizá no resultarán del todo superfluos algunos consejos negativos. Ante todo, interesa no tomar la oposición por lo trágico y no hacer que degenera en drama, con intervenciones autoritarias, voces y castigos corporales, los pequeños sainetes de los que podemos ser testigos o víctimas. Si al llegar a los 4 o a los 11 años, vuestro hijo comienza a hacerse díscolo, a molestar y acosar a los demás con su actitud, pensad que se trata de una crisis que pasará; procurad comprender por qué es así antes de reprimir o castigar.

Por otra parte, la obstinación produce sus efectos irritantes sobre todo en aquellas personas que fácilmente se molestan. Por el contrario, puede suceder que se desvanezca como el humo cuando uno no se deja arrastrar por ella al enervamiento, la impaciencia, la cólera, cuando se afronta con la indiferencia o la serenidad. En los asaltos de los «por qué» a que antes hemos hecho referencia, no os quedéis cortos, ni de paciencia ni de respuestas, y bien pronto será el niño quien se halle falto de preguntas. Y si el díscolo se ha desencadenado verdaderamente, vale más abandonar la partida, alejarse, que empeñarse en decir la última palabra y obligarle a cesar en sus pretensiones.

También es frecuente que se sienta repentinamente desarmado por una palabra a él dirigida no como quien habla a un chiquillo «feo» de quien nos queremos desembarazar, sino de igual a igual. «Verdaderamente, me estás molestando, hijito.» (Todo está en el tono.)

Lo que él iba buscando era precisamente esa igualdad: si se la otorgáis con seriedad, no insistirá para conseguirla a fuerza de bromas.

Nada de represalias

Los padres debemos buscar, primeramente en nosotros mismos, el remedio de los defectos de que acusamos a nuestros hijos. Dejémonos sobre todo de represalias y guardémonos muy mucho de obstinarnos sobre el obstinado con el pretexto de hacerle ver «a qué sabe», de enseñarle «a vivir»; no conseguiríamos más que

exasperar ese sentimiento de inferioridad que expresan sus terquedades, ese deseo de compensación.

Saber tener al niño ocupado

Puesto que el ocio engendra la necesidad de «jugar pasadas». de hostigar a los demás, esforcémonos por apartar de él a nuestros hijos. Busquemos el medio de ofrecerles o proporcionarles algunas tareas que ocupen sus momentos libres, que les pongan a un nivel superior al suyo propio igualándolos a los que son mayores y más fuertes que ellos y confiriéndoles responsabilidades de las que puedan enorgullecerse: ocupaciones que les prevengan el deseo de rebajar a los demás contrariándolos, humillándolos, burlándose de ellos.

Si el hermano mayor tiene una colección de sellos de correos, que el pequeño, en vez de considerar la empresa con una codicia un tanto envidiosa, comience también su pequeña colección; que la mamá, cuando la niña da vueltas a su alrededor en la cocina como mosca de verano, la anime a preparar los pasteles que constituirán el postre de la familia: que el padre confíe al niño el cuidado de una parcela de la huerta que será totalmente de su incumbencia.

Se alcanza así un triple objetivo, combatiendo a la vez el ocio y el sentimiento de inferioridad, generadores tanto el uno como el otro del espíritu de oposición, y proporcionando, además, a la imaginación y al ingenio del díscolo, ocasión de ejercitarse en otros objetos.

Tratarle con seriedad

El niño a quien se confía una misión que le merece la confianza del adulto, que le asocia al adulto y le aproxima a su mismo nivel, está, naturalmente, predispuesto a adoptar un comportamiento menos pueril, y bien es verdad que la oposición constituye un indicio de puerilidad, de infantilismo (incluso cuando persiste en un hombre ya hecho). Si recae en el mayor la responsabilidad de cuidar de su hermano pequeño, guiarle en una ocupación o en un trabajo, no pensará entonces en molestarle; y tampoco será víctima de las «pasadas» del menor si a éste se le presenta el trabajo como una colaboración entre los dos.

Incumbe a los padres el saber presentar las cosas debidamente

Tratemos a nuestros hijos, pues, con seriedad, considerando seriamente su estamento de niños, sin tomar a la ligera (y menos todavía en broma) sus problemas, asociando sus acciones, sus pensamientos y sus sentimientos con los nuestros siempre que ello sea posible: consejo que no solamente es válido en cuanto se refiere a la terquedad, sino que tiene aplicación en todo el modo de vivir de la familia.

Favorecer su vida con sus iguales

El comportamiento de oposición nace, pues, del deseo de compensar una inferioridad que hace sufrir a escondidas al pequeño ser.

Tratemos a nuestros hijos desde pequeños en un plano de cierta igualdad.

Esto no excluye el respeto que nos deben, sino que, por el contrario, se refuerza con la mutua confianza y estima.

¿Elogiaremos al burlón?

¿Y si el ser burlón fuera una buena cualidad? Hay tan pocas ocasiones de bromear en la vida, en que todo es tan serio, que acaba por perderse el sentido del humor. Cuando se saben aceptar las bromas se está en posesión de un rasgo de carácter que hace agradable la convivencia.

El sentido burlón puede ser también formativo porque impide que se dramaticen los incidentes de la vida. Hace flexible el carácter, enseña a ser paciente; es por lo que los hijos de las familias numerosas en las que las bromas son habituales, se educan los unos a los otros. Comunica también el sentido de la responsabilidad de los valores. Canaliza la agresividad permitiendo expresarla sin peligro y transformándola en juego. ¡Viva, pues!

Pero cada cosa a su tiempo. Cuando el niño quiere crecer y que se le tome en serio, sobre todo entre los 6 y los 10 años, le cuesta aceptar las bromas del adulto, sobre todo si son unilaterales, porque le infantiliza y le transforma en juguete.

El sentido burlón no es positivo más que cuando es alternante: que cada cual tenga su oportunidad para embromar y ser embromado. ¡No valen nada en el plano educativo las partidas de risa local!

EL NIÑO TIMIDO

Señales de la timidez

No hay que ser muy experto para reconocer al tímido por su actitud. En conjunto, es titubeante, poco firme, entrecortada de impulsos torpes seguidos de retrocesos súbitos, dando la impresión de ser una persona desgarrada por dos fuerzas contrarias.

Cada niño tímido presenta sus síntomas que hacen su «enfermedad» más molesta para él y más visible para los demás. De ese modo demuestra su timidez como diciendo: «Ya estáis viendo lo molesto que me siento, dejadme en paz.»

Uno de los síntomas más visibles es el enrojecimiento que invade su rostro, nariz y orejas, a la primera ocasión.

Basta que su madre diga delante de él: «Miren qué tímido es este niño», para que, inmediatamente, se ponga como un tomate. Enrojece sólo con pensar que va a ponerse encarnado.

Tal es la paradójica situación que crea la timidez: el que procura con todas sus fuerzas pasar inadvertido, incluso invisible si fuera posible, llama mucho más la atención manifestando su emoción que si se mantuviera natural y libre de tal preocupación.

Otro síntoma fastidioso: las manos húmedas. El niño tímido a quien aflige ese inconveniente, no se atreve a dar la mano a las personas que le saluden por temor de que el sudor se manifieste.

Un inconveniente todavía más enojoso son las molestias que ocasiona la micción. Algunos tímidos lamentan tener que ir a la clase porque están seguros de que tendrán necesidad de «salir» y el profesor no se lo permitirá. Las invitaciones en casa de sus compañeros serán motivo de anticipada angustia, ya que no se atreverán a «decir que van».

Así, por ejemplo, a los 13 años, M. recuerda todavía confuso el día en que, a los 3 o los 4 años de edad, se mojó el pantalón, estando celebrando la Navidad en torno a un árbol, por no atreverse a decir a su madre nada de sus apuros. Relacionada esta primer experiencia enojosa con sus primeros recuerdos sociales, todavía es suficiente para frustrar el placer de verse invitado por un amigo.

El niño tímido presenta algunas veces trastornos de lenguaje bastante notables. Tartamudea porque teme no saber expresarse.

Su defecto se hace patente sobre todo frente a aquellas personas cuyo juicio teme. Puede hablar con normalidad cuando le escuchan oídos que él sabe benévolos.

Algunos profesores han visto niños tan azorados cuando se les interrogaba que fingían no haber oído la pregunta. A fuerza de insistencia se disipa el zumbido que les había impedido oír.

Otros tímidos se duelen de tener como un velo delante de los ojos que les impide ver a su interlocutor: distracción útil para aislarlos de los indiscretos...

Hay un ejemplo que puede hallarse con frecuencia: la mamá de P. asegura al maestro que se lamenta de ello, que su hijo aprende las lecciones bien y deprisa; ella se las hace repetir por la noche, todavía las sabe de memoria por la mañana, antes de salir; ¿qué sucede, entonces, entre la casa y la escuela? A veces hay hasta ceros. Es que, en su casa, tiene una mamá paciente, quizá admiradora, que se ocupa de él en particular. En clase, ante un maestro que tiene prisa para poder interrogar a los demás alumnos, delante de compañeros que están dispuestos a

criticarlo o a reír, P. no está ya tan seguro de su auditorio. ¿Sabrá responder? ¿Tendrá buena nota? Titubea, ya no sabe nada, y le ponen un cero...

M. C., por su parte, no se atreve a decirle al profesor que no ha entendido la explicación. Es fastidioso tener que confesar que no sabe hacer las divisiones por dos cifras. También ella se queda en su rincón sin hablar de sus dificultades. Sus notas de cálculo, buenas al principio, van bajando paulatinamente, En casa la riñen, se desanima y su trabajo escolar se resiente. Y todo ello por evitarse una herida de amor propio. Le cuesta cara su timidez.

¿Y no es el colmo de la timidez el huir de los demás?

El niño se escapa cuando alguien llega, se esconde para no despedirse, hace todo cuanto puede para que no se acuerden de él... Es lo que más parece desear...

Resultado: Su aislamiento

De ese modo, con todos esos gestos, con su actitud titubeante, el niño llega a eludir físicamente los contactos sociales difíciles, dolorosos, demasiado rudos, que cree no podrá afrontar con honor.

Obrando así crea una «distancia» entre él y los demás que se expresa físicamente. Los signos de su timidez le hacen incapaz de dar la mano, de ver o escuchar a los demás, de hacerse comprender.

El tímido se aísla, da la impresión de ser altanero, inaccesible, orgulloso, mientras sufre porque no le comprenden, siendo tan sensible y tierno.

Malgrado su deseo de acercamiento a los demás, no sabe cómo hacerlo. Solo, en un rincón, imagina juegos maravillosos en los que desempeña el papel principal. Pero todo se desvanece tan pronto intenta realizarlo.

Los juegos solitarios

Colocándose él mismo fuera de los grupos, el niño tímido rehuirá aquellas actividades lúdicas que exigen una participación común. Tiene miedo de entrar en la competición por temor de no poder mostrarse a la altura conveniente. Actitud que le apartará del aprendizaje de la vida social, impidiéndole desarrollar en sí mismo el sentimiento de comunidad.

Que a un niño le guste aislarse de cuando en cuando, en momentos de fatiga, de trabajo intenso, o por simple deseo de soledad, es perfectamente natural y no hay por que preocuparse. Pero es revelador que una chiquilla de 10 años, sistemáticamente, diga con toda seriedad que para ella, fuera de la clase, no hay mayor placer que la lectura, o que es demasiado crecida para jugar o, más todavía, que las otras son malas con ella.

Los juegos que los tímidos prefieren son los solitarios, reposados: la lectura, orientada además con frecuencia hacia las

novelas de aventuras, de exploraciones, de viajes, para compensar la aparente tranquilidad del joven lector, y toda suerte de colecciones.

Como es imposible jugar siempre solo, y es «peligroso» tener amiguitos, el tímido encontrará otros compañeros mudos que le dan la razón: una muñeca o un oso de peluche serán entonces los compañeros maravillosos de un monólogo a dos voces.

La compañía de animales

Para aquellos que rehúyen la sociedad de los humanos, la compañía de los animales les proporciona, aparte de su muda aprobación, un calor de vida. ¡Cuántos recuerdos de infancia hacen rememorar con emoción unos momentos de expansión, de liberación cara a cara con un perro, con un borriquito, que escuchaban, con aire de entenderlo, el relato de las grandes penas que el niño no osaba contar por temor a que le criticarán!

La lista de los juegos al aire libre a los que uno puede dedicarse solo, depende de la imaginación que se tenga; cuando se es pequeño, hay juegos con agua y arena verdaderamente absorbentes, lejos del movimiento y el ruido de los otros. Hay además el juego del ensueño, el que arrastra más allá de la realidad, en el cielo: el columpio con el que se consigue el aislamiento y se pierde todo contacto del modo más absoluto. Para el tímido la actividad física está muy limitada. Torpe de movimientos, poco seguro en sus decisiones, rehúye las competiciones deportivas en las que sale vencido de antemano. La natación o la bicicleta le parecerán más «seguras» que el tenis o el fútbol.

Causas de la timidez

El tímido sufre un sentimiento de inferioridad que le paraliza. No tiene confianza en sus posibilidades porque las subestima. Se siente débil, mal preparado para la vida, incapaz de defenderse.

Su torpe actitud, el temor a la desfavorable opinión ajena, son para él causas de fracasos que le confirman en sus temores. Se apoya en ellos como pretexto de su inacción en adelante. «Para qué voy a probar a jugar con los otros, me han vencido la otra vez», o: «No sé expresar lo que quiero decir, más vale que no hable», etc.

Alejado de la actividad, su sensibilidad se desarrolla sus sentidos se agudizan. Sufre por una infinidad de naderías que los demás ni siquiera perciben. Adivina en sus miradas lo que tiene miedo de descubrir en ellas.

Como compensación de su debilidad, rebusca las ocasiones de sentirse más fuerte, las circunstancias en que con facilidad es él quien domina. Sin adversario,

entre sus indulgentes padres, se siente rey del mundo y no tiene ningún interés en perder su posición.

Su error consiste en que no se esfuerza por ser más fuerte, sino sólo en parecerlo, lmito a sus propios ojos como frente a los demás.

Busca compañeros junto a quienes pueda gozar con una superioridad cualquiera: niños más pequeños a quienes podrá mandar fácilmente; compañeros menos ricos ante los que podrá hacer gala de su acomodada posición social alumnos menos inteligentes, a los que hará ver lo que sabe. Esta postura del niño tímido es, en efecto, una actitud de desaliento. Poco a poco, al comprobar sus crecientes dificultades, acabará por no encontrar razón alguna para hacer un esfuerzo. Se encerrará en sí mismo.

Algunas veces, al obrar así, constatará que se ha convertido en objeto de interés para los demás. Su pasividad les obligará a ocuparse de él; llamará la atención por su aislamiento. Las personas mayores darán muestras de compadecerle. Y él habrá compensado su sentimiento de inferioridad con un rodeo. Con esa atención que se le manifiesta, creará obtener una especie de plusvalía social. Sacará de ahí una impresión de falsa seguridad. Junto a las personas mayores, se creará al abrigo de colisiones.

Las muestras de afecto, los regalos, los mimos, le proporcionarán un alivio inmediato, pero que necesita ser renovado. Exigirá siempre nuevas confirmaciones, no sólo de su debilidad, sino también de la necesidad en que se encuentra de ser protegido.

Porque esta forma de compensación no le devuelve la confianza en sí mismo.

¿Qué es lo que refuerzo su timidez?

El niño, por su sensibilidad siempre al acecho, percibe todas las reacciones del entorno: seguridad, temor, titubeos. Más aún, porque sus allegados, con demasiada frecuencia, le consideran todavía como un pequeño ser pasivo y sin memoria. Es tendencia común de muchos padres, obrar y hablar delante de un niño sin tener en cuenta su presencia, con el pretexto de que es demasiado pequeño para comprender. El niño observa, saca conclusiones, hace pruebas sobre su entorno y de todo sabe servirse bien pronto.

La timidez de los padres

Se dice con frecuencia: «Es una enfermedad de familia.»

Ahora bien, no es en realidad un mal hereditario, sino una actitud adquirida en contacto con padres aquejados de timidez. Una vez que el tímido se persuade de haber heredado ese molesto defecto, no trata ya de poner remedio a su mal. Si, por el contrario, piensa que es solamente una mala costumbre, podrá intentar salir de aquella situación desagradable. Es natural que si los mayores sienten dificultad en vivir con los demás, en hacer nuevas amistades, si temen los contactos

sociales, los niños sigan su ejemplo. A veces, los padres tímidos animan de palabra a sus hijos a hacer lo que ellos no tienen el valor de intentar. Estímulo que, por supuesto, resulta ineficaz.

El miedo a las enfermedades, a los accidentes, a los juegos violentos

Algunas madres, demasiado solícitas, consiguen una relativa tranquilidad conservando al hijo junto a sí, con el pretexto de evitar catástrofes. Se ahorran disgustos, guardan el hijo para ellas, pero, obrando así, trastornan su desarrollo y la adquisición de su sentimiento social.

Si el niño oye gritar a su madre cada vez que se aleja de ella corriendo y no está dotado de un sólido espíritu de oposición, se resigna a elegir otros juegos más prudentes. Comienza a despuntar en él la desconfianza: «Puesto que los mayores tienen miedo, yo tengo que tener miedo también y desconfiar más todavía.»

El niño reacciona entonces por el temor ante todos los peligros que representan el mundo y los otros seres. Busca amparo junto a su madre o alguna otra persona. No sabe jugar solo en una habitación. Para hacer sus deberes, aunque sea buen alumno y no tenga necesidad de ayuda efectiva, exige la presencia de su madre.

Para muchas madres es una satisfacción el hecho de ser indispensables para sus hijos. Se lamentan a veces de que no las dejan trabajar, de que no pueden hacer nada sin que el pequeño las llame una y otra vez, pero cómo se decepcionan y se indignan si alguien les aconseja que dejen vivir al niño un poco más alejado: «Pobrecito, no podrá soportarlo.» Entonces son ellas las que...

La ambición o el orgullo

Los padres demasiado ambiciosos exigen del niño resultados brillantes, sea porque ellos mismos los han obtenido, sea porque, después de un fracaso personal, hayan transferido en él su decepcionada ambición.

El niño se desanima, sufre en su amor propio y se hace «tímido» en el sentido que prefiere callar y no obrar a dejar de triunfar. Duda de sus posibilidades y, al mismo tiempo, siente un excesivo deseo de salir airoso por el afán de dar satisfacción a sus padres.

Una forma de ambición de éstos consiste en mostrar al hijo para que le admiren, con lo que pronto provocan en él hastío del mundo. El desgraciado pequeño que tiene que recitar una fábula o cantar una cancioncilla por dar gusto a su mamá, pierde pronto el gusto por la sociedad.

Así, a fuerza de ser en casa un objeto de amor y admiración, G. cree que todo el mundo se ocupa de ella. Si alguien parece no mostrarle interés, cree que le falta algo. Preocupada, se queda sola en el recreo, en un rincón del patio, discurriendo qué será lo que piensen de ella o qué habrá hecho mal. Decididamente, está mejor en casa con su madre, que la tranquiliza y le dedica las alabanzas, o

reproches, que ella busca. Necesita aprender que no es posible que guste a todo el mundo; pero será un aprendizaje largo, porque su amor propio, estimulado por la actitud de la familia, no quedará satisfecho tan fácilmente.

Los cambios en la familia

Con frecuencia, un niño se vuelve «tímido» después de haber nacido un hermanito o hermanita. El mayor tiene entonces la impresión de que se le retira el cariño y su carácter sufre con ello una alteración. Reacciona buscando en la timidez un modo de atraer sobre sí la atención de la madre, que parece no preocuparse más por su existencia.

El lugar del niño en la familia es, a veces, causa de timidez. F. es el menor de cinco hermanos. Además de la madre, cada uno de ellos se ha cuidado de él en una época determinada: las hermanas mayores para jugar a las muñecas; los hermanos, para enseñarle a ir sobre patines o jugar a las bolas. El ingreso en la escuela ha constituido el comienzo de graves dificultades. El, que divertía a toda la familia con sus reflexiones vivas e inteligentes, no sabe estarse quieto, no tiene interés por nada y se siente tímido y desgraciado. De nuevo los mayores encuentran un pretexto para ocuparse de él los unos le riñen porque trabaja mal, otros tratan de hacerle trabajar. F. no tiene costumbre de obrar por sí mismo, puesto que siempre ha tenido al lado otro mayor que él que acuda en su ayuda.

En otras familias, por el contrario, niños tímidos, apoyados en otros mayores que ellos, adquieren poco a poco el valor de obrar solos.

Críticas y burlas

El niño que no se siente seguro de sí mismo, busca la aprobación que le dará ánimo para perseverar. Si lee en los ojos de quienes le rodean crítica o burla, abandona la partida. Terne, por encima de todo, caer en el ridículo, y no puede sufrir la ironía.

Cuanto más se rían de su rubor o de su ineptitud, más torpe y ruboroso se volverá.

Excesiva actividad de los padres

Algunos padres, llevados de su actividad, no dejan al niño tiempo para reaccionar. Su impaciencia, a veces justificada, le paraliza antes de que haya podido realizar sus intenciones. Le vuelven tímido y pasivo.

Estas diversas actitudes de la familia impiden al niño lomar confianza en sí mismo y, al reforzar su sentimiento de inferioridad, le hunden aún más en sus temores. Explicando a lo padres los sutiles mecanismos que influyen en la timidez, es de esperar que se haya dado un paso adelante en el camino de la mejoría. Pero hay que ayudar también al niño de forma más directa. Después de haber examinado lo que debía evitarse, veamos lo que se puede hacer.

Medios para curar al tímido

Ante un niño tímido, como en el caso de todo niño difícil, es inútil atacar los síntomas de frente. Incluso si llega, a fuerza de voluntad o tomando ciertos remedios, a enrojecer menos o a hablar con claridad, sigue sufriendo por su timidez. En efecto, el síntoma no lo constituye la señal exterior del profundo trastorno. Desaparecerá por sí mismo cuando recobre la autoconfianza.

En el tímido, como acabamos de ver, el síntoma es con frecuencia una necesidad para conseguir aquello que busca. No quiere acercarse a los demás por temor de no parecerles bien del todo: sus trastornos físicos le obligan a mantenerse a distancia.

Animar al niño

El aliento que proporcionan las palabras no es suficiente, porque el niño no quedará convencido de su propio valor con alabanzas ni cumplidos. Su falta de autoconfianza es demasiado profunda (la ha comprobado por sí mismo en numerosas experiencias), para que le conmuevan con adulaciones. Tiene que conseguir resultados positivos para, poco a poco, llegar a creer en sus posibilidades.

En los caminos que ha emprendido, ha recogido fracasos. Busquemos con él otros senderos en los que pueda, merced al éxito, recobrar su confianza.

A menudo, siente en su interior el deseo de hacer cosas que no acomete por temor al fracaso o a causar disgusto a sus padres. Es preciso que descubra en sí un talento que no se había apreciado hasta entonces; por ejemplo, fuera del campo escolar, un deporte o un arte. Sus padres deben ayudarle a realizarse. Cuando se sienta seguro en el dibujo o invencible con los patines pensará que es capaz de «hacer» algo bien, y entonces nada le impedirá triunfar.

Lo que importa es alcanzar un triunfo, un éxito, un progreso, aunque sólo sea uno.

No hay que hablarle de su defecto

Los padres agravan la timidez de su hijo haciéndolo notar a todos los que les visitan. Atraen su atención hacia él precisamente cuando no se siente en posición de ventaja. Ningún defecto puede curarse mencionándolo con frecuencia, y la timidez menos que cualquier otro. No se vuelve a un niño tímido porque se le diga, pero se le confirma en su impresión... y, a menudo, no es más que eso lo que él pretende.

Habituarse a los contactos sociales

Conviene que los padres le den paulatinamente ocasión de ponerse en contacto con los demás. Muchos hijos únicos no están acostumbrados a jugar con otros niños; su ingreso en la escuela resulta difícil, porque no han tenido el suficiente entrenamiento para poder soportar los roces inevitables entre caracteres diferentes.

Si se ha vuelto tímido a consecuencia de su entorno o de determinadas circunstancias, hay que ayudarlo a salir de la incertidumbre en que está sumido, equipándole con aquellos conocimientos que puedan darle confianza en sí mismo.

Puesto que la timidez es una actitud negativa, busquemos detrás de esa apariencia las fuerzas positivas que esconde.

Podemos devolver al tímido el gusto de vivir merced al desarrollo de sus facultades reprimidas. El triunfo lleva en sí el fin de la timidez.

EL NIÑO MIEDOSO

¿De dónde procede el miedo?

El bebé se sobresalta, abre sus ojos espantados, llora y grita si de forma inesperada se produce un fuerte ruido a su lado. Lo mismo sucede si se hace algún gesto de amenaza, se le mira «frunciendo el ceño», o se le quita bruscamente el apoyo, la almohada por ejemplo, que le sostenía sentado.

Sería trivial recordar la actitud de terror, incluso de pánico, que puede ofrecer el bebé cuando su madre le deja, cuando aparece un rostro nuevo, desconocido, y esa misma actitud también, mezclada con gritos o cólera, cuando reclama, después de algún tiempo, el alimento que se retrasa.

En todos esos casos, existe una amenaza: el equilibrio que hasta entonces se mantenía, queda roto, hay un cambio en la situación, y es precisamente ese cambio lo que provoca el miedo. En el caso de quitarle la almohada, es el equilibrio físico el que se rompe; cuando la madre se va, es el equilibrio afectivo; esa ausencia el niño la siente como una amenaza a su seguridad, una amenaza también de privación de alimento, puesto que la madre representa, en ese estadio, lo uno y lo otro.

Lo mismo puede decirse respecto al ruido (¿qué anuncia ese ruido que viene a turbar la calma?), al retraso del biberón (dado que no aparece, cuando el hambre se presenta ¿aparecerá alguna vez?), o a la presencia de un rostro desconocido. Son todos cambios de una situación de seguridad que, aunque evidentemente incomprensibles para el niño, no puede dejar de sentirlos, de experimentarlas, como una amenaza, como una ruptura de su equilibrio.

Todo cambio de situación implica, pues, una amenaza, y eso es lo que provoca el miedo.

Estos hechos nos indican de dónde puede provenir la sensación de miedo y su origen. Del mismo modo vemos que para superarlo, es necesario primero que el niño pueda adaptarse a la nueva situación, precisamente la que había suscitado su miedo. Adaptación que es necesaria a partir de los primeros meses de su vida.

Los objetos que dan miedo

Más adelante, cuando el pequeño sepa reconocer los objetos que le rodean y comprender su significación, sus reacciones de susto podrán localizarse en determinados objetos, en aquellas cosas que «dan miedo»: en primer lugar, serán aquellas que se acerquen excesivamente al rostro, los objetos voluminosos; después los que el niño que comienza a andar ha aprendido a considerar como eventualmente peligrosos (y, sobre todo, si se unen las advertencias o las prohibiciones de los padres): el fuego, el agua.

En ese momento también la vista puede desempeñar su papel en la aparición del temor: miedo a los resplandores violentos, a los colores encendidos, al vacío.

Ciertos objetos o eventos tendrán bien pronto un lugar privilegiado en esas reacciones de temor: son las cosas que se mueven (marionetas, peonzas...), los objetos que se desplazan y los seres vivos (perros, gatos, ciertas personas del entorno...) en fin, todo aquello que el niño no comprende, cuyo origen y cuya función no es capaz de captar (qué es eso? —para qué sirve?— ¿por qué?), como la luna, la noche, la tormenta. Se observará que son precisamente las cosas que más interés despiertan en el niño pequeño (las que se mueven, los seres vivos... las que con más frecuencia son objeto de su temor.

Esta segunda serie de ejemplos nos permite hacernos una idea de lo que es el miedo: una emoción que se produce en presencia de un objeto que existe realmente y que el niño, con razón o sin ella, considera como peligroso.

Va acompañado a menudo de trastornos físicos que se llaman ansiedad: enrojecimiento o palidez, sudores, dificultad respiratoria, sensación de mareo, palpitaciones cardíacas... Finalmente, esos temores se reproducen a menudo en presencia de tales o cuales objetos, siempre los mismos: son las fobias. Así es el caso de los niños que tienen fobia a las cerillas, a los instrumentos cortantes, a las enfermedades. Dichas fobias son, por lo común, de aparición más tardía.

Ansiedad difusa

Pero la imaginación precoz del niño desempeñaba ya un papel de importancia. Errores de percepción, imágenes tomadas de recuerdos más o menos vagos, escenas remotas que habían tenido una resonancia desagradable, sentimientos de inquietud, de temor, de malestar, debidos a veces al ambiente en que el niño vive, se entremezclan para alimentar nuevos temores. Es así como, en algunos casos, el objeto real ha desaparecido y el niño tiene miedo, pero de nada concreto; está intranquilo, ansioso. Tratándose de esta ansiedad, es el mismo

estado ansioso del niño lo que se considera peligroso, o bien se trata del sentimiento de un peligro interno que proviene del niño mismo y no del exterior. Así sucede con la ansiedad nocturna, ese estado angustioso de algunos niños que no obedece a ninguna causa aparente.

Todas esas emociones (miedo, ansiedad, fobia) pueden presentarse más o menos prematuramente y prologarse, también más o menos, hasta la adolescencia o la edad adulta. Pero pueden aparecer ciertas características según el estado del desarrollo del niño. Cuando, después de haber alcanzado la capacidad de recordar, llega a la de prever (sentido del futuro, del porvenir), el miedo puede tomar la forma de aprensión, que es una vivencia anticipada del miedo: es el caso del miedo a los exámenes.

Más adelante, el razonamiento, la comprensión razonable de objetos y situaciones, el sentido del ridículo, pueden transformar las reacciones de temor: así sucede que algunos niños y adolescentes «se ríen de sus temores»; no osan confesarlos, los guardan para sí, los interiorizan o los transforman; es el caso de los niños inhibidos, tímidos, aquellos que no tienen miedo de nada en concreto, pero lo temen todo, los que sufren inquietudes metafísicas, que se asustan de su propia sombra, que tienen miedo de la muerte...

No olvidemos que, a menudo, al llegar la pubertad, pueden despertarse de nuevo antiguos temores, fobias que habían desaparecido, y precisamente, bajo esa forma de inquietudes vagas, de ansiedad difusa, de inhibición.

Es difícil razonar

El mundo de los pensamientos infantiles es bien diferente del nuestro y sus temores no parecerán con frecuencia extraños e incomprensibles. Es lo que sucede con su tendencia a generalizar: su miedo al médico puede extenderse a todos aquellos que lleven una bata blanca. A veces, de un suceso remoto que le había asustado, no conservará más que un detalle: sucedió algo espantoso una noche que había luna y, ahora, tiene miedo de la luna. Con frecuencia, incluso el recuerdo del objeto que se había asociado al miedo se ha borrado, pero aquel objeto sigue inspirando temor.

Este temor también puede transformarse: un niño que de pequeñito haya sufrido angustias relacionadas con su alimentación (cambios frecuentes de nodriza, espera prolongada de sus comidas..., etc.) podrá más adelante sentirse ansioso antes de cada comida y rehusar el alimento (anorexia). Otro a quien se le haya reprimido cualquier vano deseo de mostrarse un poco agresivo prohibiéndoselo brutalmente, no osará dar muestras de coraje cuando haga falta: la prohibición de ser agresivo, malo, se confundirá con la prohibición de mostrar su fuerza, y el niño será tímido y se tornará miedoso.

Esos fenómenos de generalización del miedo, de acercamiento a otros sucesos actuales o remotos, reales o imaginarios; esos desplazamientos, transformaciones, inversiones, hacen con frecuencia

difíciles de comprender las reacciones del niño, y explican los habituales fracasos al intentar razonar o moralizar.

El miedo es contagioso

La adaptación progresiva a cualquier situación nueva y, repitámoslo, desde los primeros meses de su vida, ha de permitir al niño darse cuenta paulatinamente de que no hay peligro (tendrá conciencia de la ausencia de peligro porque habrá hallado la misma situación de seguridad y confianza), o bien servirá para superar más adelante el peligro real cuando exista y afrontarle animosamente (aprendizaje del valor y el dominio propio).

Para ello hace falta comprender las reacciones del niño, solicitud y amor. Pero, no solamente tiene necesidad de que se le tranquilice ante lo que puede considerar como un peligro para él, sino que precisa asimismo vivir en un ambiente familiar de calma y serenidad.

Las disputas entre los padres, una atmósfera tensa, o bien amenazas, «pescozones» o reprimendas continuas; un padre siempre ausente, la irregularidad habitual de los horarios, o también un estado de agitación perpetua, nerviosismo, excitación en la familia, son ciertamente factores que en nada contribuyen al sentimiento de seguridad de que tiene necesidad el niño. Todos sabemos que por muy pequeño que éste sea, posee una facultad especial para «captar», «sentir», que «las cosas no marchan bien» en la vida familiar: capta esa tensión, esa inquietud, y las siente como si fueran una amenaza para su propio equilibrio.

La actitud de los padres y el clima familiar influyen mucho en la serenidad del niño frente al peligro.

Si el miedo, la ansiedad, en la ausencia aparente de todo objeto real, son emociones normales y que subsisten esporádicamente, incluso en el adulto en determinadas ocasiones, existen no obstante:

- Temores anormales por su frecuencia o intensidad;
- Una ansiedad enfermiza del niño, fobias que no podemos explicar con facilidad.

El miedo a los perros

Hay un perro grande que, por jugar, se echa sobre J. Este tiene miedo. Eso es normal.

M. ve pasar a lo lejos un perro y se pone a gritar. Esto no es normal, sin llegar a ser patológico. Por lo común se tratará de errores en su educación.

Así, el día que M. tuvo miedo de aquel perrazo que quería jugar con él, su mamá no le dijo: « ¡Oh este perro malo que quería hacer daño a M., mamá hará que se vaya... »

Desde entonces todos los perros se considerarán peligrosos y M. no comprende por qué su mamá se burla de él cuando huye ante un perrillo que se le acerca tímidamente.

Otra mamá decía a su hijito: «Si no eres bueno, iré a buscar a ese perro grande tan malo que vive ahí al lado, y ya verás lo que te va a pasar.» O bien: «Si no tomas la sopa, te llevaré donde está aquel perro tan grande para que te coma a ti.»

O aquella otra que delante de su hija decía: «No se debe permitir a los niños que jueguen con los perros; siempre están sucios, tienen pulgas y hasta pueden estar rabiosos algunas veces. El otro día uno tiró por el suelo al pequeño X. y hace poco otro mordió a Y. en la mejilla...» Y cada cual narra a este propósito su pequeña historia.

La primera mamá ha cometido una torpeza ante el primer temor de su hijo, no ha sabido infundirle confianza. La segunda ha proferido amenazas relacionadas con un objeto (el perrazo malo) y, desde entonces, se ha considerado ese objeto como peligroso (en cuanto a la amenaza, nunca sirve mucho tiempo para hacer comer más deprisa a los chiquillos). En el tercer ejemplo, son los mismos padres los que tienen miedo: temen la enfermedad, la suciedad, las heridas; por lo regular están inquietos por su hijo, y nada tiene de extraño entonces que también él sea miedoso, Pero, muchas veces, la explicación no resulta tan evidente.

Se entiende que todos esos primeros temores van mezclados con muchas otras cosas. Es lo que vamos a demostrar con otro ejemplo.

El miedo a la oscuridad

¿Torpeza ante otro temor análogo anterior? Esta vez es el papá quien dice: «Es ridículo, a tu edad ya no se tiene miedo de la oscuridad; además, si sigues pidiendo que encienda la luz, te llevarás unos buenos azotes que te harán pasar el miedo.» O bien, por el contrario, es el caso del niño que hasta los 5, los 8 años, ha dormido con una lámpara encendida; sigue despertándose con angustia por la noche, la puerta tiene que quedar abierta, y además que papá y mamá permanezcan a su lado y, más todavía, que mamá le lleve a su cama con ella...

¿Amenazas ligadas con la «oscuridad»? Pensemos en el castigo del cuarto oscuro, en las amenazas de dejar al niño en el rincón oscuro de la cueva. Recordemos también el castigo infligido a aquel pequeño miedoso a quien se obligó a dar una vuelta por el jardín, de noche, completamente solo.

¿Miedo que proviene de los padres? Es el caso de esos niños a quienes sus padres no osan dejar nunca solos, que viven «agarrados a las faldas de su madre», que han dormido tanto tiempo en la habitación de sus padres y que, todavía, van a oscuras con frecuencia a la cama de mamá...

La oscuridad es, efectivamente, tan extraña: las formas de las cosas cambian, las sombras parecen desplazarse. Poco a poco, el miedo va a tomar en algún modo cuerpo y figura. Se mezcla a los viejos recuerdos, a los sucesos del día, a los sueños también. Y pueden venir entonces las pesadillas, el temor de soñar, tanto más que en esos sueños pueden realizarse deseos prohibidos o bien materializarse temores imaginarios.

La oscuridad permite también que la imaginación del niño explique muchas cosas: todo aquello que no se sabe, que no se ve, es lo que se tiene miedo de saber o de ver.

Se imaginan, por ejemplo, cómo vienen los niños al mundo, cómo se hacen. Ellos saben bien que, una vez acostados, sus padres tienen en su habitación una vida propia, aparte de los hijos, una vida en la que suceden cosas.

A estos fantasmas infantiles van a unirse además situaciones que el niño ha podido vivir anteriormente en la oscuridad: y particularmente en el cine, con todo cuanto aporta a los mitos y a su imaginación.

Esa mezcla de eventos reales o imaginarios, actuales o pasados, convierte el miedo a la oscuridad en una reacción frecuente en el niño, que los padres deben saber prevenir o al menos atenuar, por su actitud, tanto más que algunos niños pueden «aprovecharse» para hacer a veces un verdadero chantaje «Lo ves, tengo miedo, quédate conmigo, hazme caso...», con lo cual no se facilita la tarea de su educación.

¿Hay temores anormales?

Vamos a limitarnos a dos ejemplos, pero podrían multiplicarse al infinito. Miedos así aparecen en todos los niños, pero deben calificarse de anormales:

- Si se repiten con frecuencia;
- Si persisten pasada una edad en que razonablemente deberían haber desaparecido;
- Si sus manifestaciones son particularmente intensas y violentas.

No obstante, si bien no son normales, tampoco son temores patológicos por las siguientes razones:

- Porque reproducen sencillamente miedos triviales, sin duda más frecuentes o más fuertes, pero que no tienen ninguna característica nueva o especial;
- Porque, al menos en parte, parecen explicables por las actitudes educativas adoptadas por los padres (particularmente falta de habilidad, amenazas, inquietud por su parte);
- Porque, aparte sus temores, el comportamiento del niño, en casa y en la escuela, sigue siendo normal;

— Finalmente, porque fuera de dichos temores, el niño no da, habitualmente, muestras de ansiedad.

Si todas esas condiciones se cumplen, se tratará con frecuencia de errores pedagógicos; bastarán entonces algunos sencillos consejos educativos. Si queda alguna duda, habrá que llegar al niño a un especialista que estará en situación de estimar si los trastornos hacen o no necesario un tratamiento especial.

Por ejemplo, C., al acercársele un perro, no solamente llora y huye, sino que lanza verdaderos alaridos, tiembla, se retuerce por el suelo o, por el contrario, se pone pálido, rígido, queda como petrificado en un estado de inmensa angustia o, finalmente, no se atreve a salir de casa por miedo a encontrarlo.

A menudo, la multiplicidad de esos temores es señal de un mal más profundo: F. tiene miedo de todo: del perro, del gato, de la noche, del doctor. También le producen temor las historias que le cuentan. Tiene miedo del lobo, del ogro. Le asusta quedarse sola, tiene miedo de perderse entre la gente, de lo que imagina puede suceder...

Hay que desconfiar también de un estado de temor que aparece en un niño que hasta entonces había sido normal o de la repentina reaparición de antiguos temores ya olvidados, o de períodos de terror, de «crisis de miedo», más o menos espaciadas.

Cuando las pesadillas son violentas, cuándo hacen que el niño se despierte regularmente, cuando van acompañadas de lloros y lamentaciones, se conocen con el nombre de «terrores nocturnos».

Al igual que las fobias, pueden considerarse algunas veces como patológicas, vayan o no acompañadas de sonambulismo.

Finalmente, también, cualquiera que sean la intensidad, la frecuencia o las características de esos miedos.

Hay un punto al que siempre hay que prestar atención: un estado más o menos permanente de inquietud, de temor, de ansiedad, que aparece bien visible en la cara del niño.

En todos esos casos no es solamente el miedo lo que importa; ese temor no es sino la manifestación de un malestar más general, de una angustia más o menos profunda que es necesario tratar.

El miedo no es, por otra parte, el único trastorno que presenta el niño: tan pronto es de una timidez excesiva, como se muestra particularmente agresivo con sus hermanos y hermanas éste hace todavía «pipí» en la cama; aquel ve decrecer regularmente sus notas en la escuela; J. F. tiene tics cada vez más frecuentes; N. tiene tendencia a tartamudear; M. tiene manías que son casi ritos, para acostarse, o para comer, o cuando se está vistiendo... Se trata, pues, con mucha frecuencia,

de todo un conjunto de comportamientos desusados, de los cuales el miedo no es sino una de tantas expresiones.

De todos modos, cualquiera que sea la edad del niño, cuando sus terrores y sus temores toman el aspecto que acabamos de describir, hay que tener presente que entonces sobrepasan el campo educativo y que se debe someter al niño al examen de un especialista para que le prescriba, en caso necesario, el tratamiento adecuado.

¿Qué hay que hacer?

En primer lugar, prevenir el miedo

Esto significa que, primeramente, deben evitarse las ocasiones que provocan ansiedad, después hay que saber apaciguar al niño y, finalmente, nunca se debe emplear el temor como medio educativo.

Evitar las ocasiones, y saber tranquilizar al niño, es tanto como prepararle siempre y progresivamente para afrontar las situaciones nuevas. La educación es como una serie de destetes durante los cuales el niño ha de poder aceptar nuevas constricciones: hay que prepararle para ello, dentro de una atmósfera de confianza, de sosiego, para que no tenga miedo de hacerse grande como papá o como mamá y sepa superar sus dificultades, sus temores, su timidez.

Evitar el miedo como instrumento educativo equivale a prescindir de la amenaza imaginaria: el «coco», el cuarto oscuro, el perro malo. No emplearlo como forma de chantaje: «Seguramente tú no tienes miedo de hacer eso...», o ¿ves? No tiene miedo de hacer eso. . », o también: «Naturalmente, tienes miedo de hacer eso... », o, por el contrario: «Naturalmente, te da miedo hacer eso, no serás tú quien se atreva a hacer aquello...»

Evidentemente, pudiera ser que esas actitudes no tengan consecuencias graves, pero no hay que olvidar que la psicología del niño es diferente de la nuestra, No se sabe nunca el eco que palabras de ese tipo pueden provocar en él, qué remota ansiedad pueden despertar. Vale más prevenir que curar.

Si se trata de un niño trivialmente miedoso

Primeramente intentaremos comprenderle, se le mostrará más afecto y no se hará burla de él. Después, cuando se asuste, se esperará un momento propicio para hablarle de sus temores tomándolos en consideración. En otros casos se intentará una reeducación progresiva; así, tratándose del miedo de la oscuridad de los más pequeñines, se comenzará dejando un poco de luz al principio, disminuyéndola paulatinamente hasta quitarla del todo. Esto se hará, naturalmente, tratando de inspirarle al mismo tiempo confianza, primeramente en sus padres, tranquilizándole, lo que no impide que sepan mantenerse firmes en caso necesario y resistirse al chantaje.

Sobre todo, habrá que ver qué es lo «que no va bien», sea por lo que respecta al modo de educarle o en el comportamiento del niño fuera de sus temores. Con frecuencia esto basta para que la actitud de los padres cambie y, quizá con la ayuda de algunos consejos educativos, bien pronto verán cómo todo vuelve a su cauce normal.

¿Cuándo hay que llevar al niño a un especialista?

Siempre que, al darse cuenta de que hay algo «que no marcha bien», no pueda distinguirse la causa mientras el niño se vuelve cada día más miedoso:

- Siempre que sus temores sean intensos, frecuentes, prolongados;
- Cada vez que el niño presente un estado de ansiedad o de inquietud que llega a ser habitual;
- Cuando se trate de fobias o terrores nocturnos;
- Finalmente, cuando se le note cada vez más hiperemotivo, más sensible, más impresionable, cuando aparezcan tics o cualquier otro comportamiento desusado.

Resumiendo

Si bien no hay que olvidar que los temores no son con frecuencia más que accidentes triviales y leves de la educación otras veces existe el riesgo de que lleguen a degenerar en trastornos permanentes del carácter: timidez, repliegamiento en sí mismo, inquietud por todo...; y, principalmente que, en circunstancias desfavorables, pudiera tratarse nada menos que del comienzo de trastornos más graves, de neurosis, por ejemplo, que influirán en toda la vida del niño. Entonces no bastarán los consejos educativos simplemente, sino que será necesaria una intervención médico-psicológica.

En definitiva, es la actitud solícita y comprensiva de los padres lo que permitirá, generalmente, soslayar las dificultades, e incluso hacerlas desaparecer cuando ya se han presentado, o, por último, tomar la decisión que se imponga en los casos más difíciles.

EL NIÑO QUE MIENTE

Vuestro hijo se vuelve embustero y ello os hace sufrir mucho porque os da la sensación de que os separa y que no podréis en adelante fiaros de él. Pero hay que evitar que esa especie de ruptura moral entre él y vosotros se acentúe, y, para ello, es preciso tratar de comprender qué es lo que le ha incitado a mentir.

Convenceros de que la mentira no es sino un signo: el signo de que vuestro hijo no se encuentra seguro entre vosotros: con razón o sin ella, piensa que no podéis comprenderle. Por tanto, lo primero que hay que esforzarse en procurar es el restablecimiento de esa confianza.

Mentiras que no lo son

Pero antes de intentar poner remedio a las mentiras, convendría precisar qué cosas son mentira y cuáles no lo son. Ahora bien, tratándose de una persona

mayor, es relativamente fácil definir la mentira; diremos, por ejemplo, que mentir es afirmar algo que se sabe ser contrario a la verdad. Pero si la referimos a un niño de corta edad, de 5 años por ejemplo, esta definición carece casi de sentido por la sencilla razón de que el pequeño no tiene una noción muy precisa de lo que es «la verdad». Un niño puede muy bien decir una falsedad sin que se haya preguntado si aquello es cierto y sin que tenga la menor intención por su parte de inducirnos a error.

No sabe qué es la “verdad”

En efecto, el niño pequeño acoge del mismo modo cuantas ideas le vienen a la mente: lo que ve, lo que desea, lo que imagina; todo le parece poco más o menos igualmente real. Así sucedió con una niña de dos años que había pedido a su papá que la llevara a ver los patos que vivían en un estanque próximo; padre e hija se ponen en marcha y recorren el borde del estanque, pero sin éxito, porque aquel día no había un solo pato y fue imposible descubrir dónde se habían escondido. Cuando el papá, creyéndose obligado a seguir buscando seguía adelante, la pequeña, que en aquel momento estaba vuelta de espaldas al estanque, le dijo: «No busques más, papá, yo veo los patos.» Por supuesto, no podía ver en realidad pato alguno, y los patos «verdaderos» permanecieron invisibles durante todo el paseo. ¿Se puede hablar de mentira en un caso semejante? Evidentemente, no, aun cuando la pequeña dijera que había visto algo que en realidad no veía.

Pero es aquí, precisamente, donde reside la dificultad: somos nosotros los que hablamos de «realidad», mientras que para el niño todavía no ha quedado bien establecida la distinción entre el mundo de la realidad y el imaginario. La chiquilla había pedido ir a ver los patos; hicieron lo que había que hacer para conseguirlo, caminaron y buscaron; hacía ya casi una hora que ella tenía la cabeza llena de patos y era, después de todo, como si los hubiera «visto».

Bien, puede suceder que, hasta los 6 o los 8 años, el niño os cuente de cuando en cuando que ha visto cosas que no ha podido ver o que ha cometido acciones que no ha hecho; no os precipitéis tachándole de embustero. Si dice, por ejemplo, que se ha subido en un elefante muy grande, siendo que no le habéis llevado al parque zoológico, esto no quiere decir necesariamente que trata de engañaros. Incluso, en algunos casos, puede ser exactamente todo lo contrario, puesto que, comunicándoos así sus fantasías, el niño os da pruebas de confianza y os invita en cierto modo a vivir junto con él, en ese mundo imaginario en el cual se encuentra tan a su gusto.

No debéis, pues, desmentirle con brusquedad, sino únicamente enseñarle, poco a poco, qué cosas son verosímiles y cuáles no lo son; qué es posible y qué es imposible. Si dice que ha visto un perro grande como un león, es sin duda porque el perro le ha causado miedo y su imaginación le ha hecho aumentar de volumen; limitaros a decirle que los perros son, todos, más pequeños que los leones; decidle, en último extremo, que acaba de decir una simpleza, sin hablar para nada

de mentiras, porque así, aunque haya querido mentir, verá perfectamente que no habéis dado crédito a su historia.

Un niño pequeño puede imaginar que afirmando una cosa la hace existir, y negándola, la suprime.

Negación mágica que algunas veces se presenta incluso en el adulto, en casos de graves trastornos o de emociones violentas: si comunican a alguien la muerte imprevista de un ser muy querido, quizá gritará: «No es verdad, no puede ser.» Si reflexionamos veremos que ha querido decir: «Eso es tan doloroso que no puedo aceptarlo.» Pero esa acción de la mente es inconsciente, y se traduce por una negación pura y simple de un hecho que, a pesar de todo, es real. Si un niño de corta edad niega sistemáticamente un hecho evidente, eso pudiera significar que querría, negándolo, suprimirlo; no siempre quiere decir que el niño se rebele contra el adulto o se burle de él.

Las «verdaderas» mentiras

Vamos a ocuparnos ahora de los niños que mienten «de verdad», es decir, de los que cuentan cosas falsas cuando están ya en edad de distinguir lo verdadero de lo falso, lo real de lo imaginado.

De todos modos, al educarle os esforzaréis por hacer comprender al niño, sin esperar a que os haya mentido, que la confianza se asienta siempre en la franqueza. Pero si, a pesar de eso, el niño comienza a mentir, habrá que ver el modo más conveniente de reaccionar.

El temor al castigo

Quizá sentís la tentación de castigarle por sus mentiras. Ahora bien, puede que ése no sea un buen método, porque no hay que olvidar que lo que incita a los niños a mentir es, precisamente, en la mayoría de los casos, el temor a ser castigado. El niño ha hecho cualquier tontería, digamos que se ha ensuciado el delantal con pintura. Por temor a que le castiguen lo esconde todo el tiempo que le es posible. Se le pregunta qué ha hecho de él y responde que lo ha perdido. Descubris el delantal más tarde, y le preguntáis cómo ha hecho aquello. Os responderá que no ha sido él quien lo ha manchado; quizá, presa del pánico, llegue a acusar a un hermano, hermana o a un compañero. ¿Qué ha provocado todas esas mentiras? Ha sido siempre el mismo temor: el de ser castigado.

Supongamos ahora que, habiendo descubierto sus mentiras, castigáis al niño precisamente por el hecho de haber mentido. Es fácil prever lo que sucederá cuando llegue el próximo incidente: no solamente esconderá el niño su estropicio, como hizo la primera vez, sino que mentirá un poco más todavía, con el fin de retrasar lo más posible el momento en que tendrá que confesar su torpeza y, además, la mentira que ha dicho para esconderla.

¿Qué hacer entonces?

¿Vamos a decir que hay que dejar pasar la mentira sin hacer nada? No, ciertamente, pero en muchos casos vale más no atacarla de frente. Si os dais cuenta de que vuestro hijo está preparando una mentira, vuestro deber es facilitarle la confesión de lo que intenta esconderos. Si le decís bruscamente: «Estás mintiendo», el niño siente la doble acusación: le acusan de haber cometido una torpeza y de haber engañado. En aquel momento se declara un estado de guerra en pequeño entre vosotros dos, y si tiene una brizna de amor propio, le resultará prácticamente imposible confesar. Hace falta que la tensión ceda y que el niño pueda convencerse de que seguís deseando su confianza. Y solamente después de que haya hablado, trataréis de hacerle reflexionar sobre su mentira y hacerle ver que ha corrido el riesgo de perder la confianza que en él tenéis.

No es fácil comprender a las personas mayores

Hay casos en que será más difícil comprender qué es lo que le ha llevado a mentir. Algunas veces tratará de esconderos una acción por la cual ni siquiera hubierais pensado en castigarle, y que tampoco le habíais prohibido y, por consiguiente, os parece que miente «sin motivo». Pero siempre hay un motivo, y eso es lo que debemos descubrir si se quiere que la educación no flote en el vacío. Ahora bien, hay que darse cuenta de que no siempre resulta fácil para el niño prever las reacciones de las personas mayores; le ha sucedido a veces que le han reñido mucho por acciones en las que no veía nada de malo (como asimismo le han felicitado otras por «buenos sentimientos» que no había tenido).

Recuerdo el caso de una niña que apenas andaba, y a quien su padre sorprendió arrastrando por el suelo un cojín de una butaca completamente nuevo. El padre grita, la niña llora y va a refugiarse en las faldas de su madre. Por desgracia, el padre, disgustado al ver que el cojín se estaba ensuciando de aquel modo, no había comprendido lo que la pequeña quería hacer. La mamá había pasado una hora sentada en la butaca, después había salido de la habitación para ir a la cocina, y la chiquilla iba a llevarle, como podía, el cojín a su mamá.

De ese modo, la conducta de las personas mayores, que a ellas parece muy natural porque se guían por su experiencia de las cosas, constituye, en realidad, para el niño, toda una serie de imprevisibles enigmas en los que se pierde, lo cual algunas veces le lleva a tomar esa medida de precaución que representa la mentira. Puede imaginarse que le van a castigar terriblemente por algún desperfecto que los mayores estiman de poca monta y os esconderá una acción, o quizá un deseo, que habríais aprobado totalmente; pero él no estaba del todo seguro y le ha parecido más prudente esconderse.

Por presunción

Hay todavía otros muchos motivos que pueden incitar a mentir a vuestro hijo. Por ejemplo, se vanagloriará (le proezas que nunca realizó. Algunas veces, incluso se

jactará de fechorías que no ha cometido, a fin de «dárselas de duro» en cierto modo.

Por supuesto, no deben fomentarse todas esas jactancias, y conviene que el niño se dé cuenta de que nada de eso os «impresiona». Pero ésta es solamente la vertiente negativa de vuestro papel, y es de desear que procuréis también comprender qué motivo tiene para sentir aquel deseo de jactarse, lo mismo si es en bien o en mal.

Cuando un niño se yana gloria sistemáticamente es, en general, porque, con razón o sin ella, se siente inferior a un determinado entorno.

Por ejemplo, si es uno de los más jóvenes de la familia, oirá contar las proezas de los mayores, sus éxitos en la escuela, sus viajes de vacaciones, sus conversaciones con los amigos mayores, mientras que él, que todavía vive únicamente dentro del entorno inmediato de la familia, se siente en estado de inferioridad porque no tiene nada que contar que no lo sepan ya todos. Entonces inventa algo para que le escuchen y le aprecien en lo que estima su justo valor. Esto me hace recordar a un chiquillo de 6 años cuya hermanita había ido al parque zoológico, pero él no. Estando su hermana un día hablando del elefante grande que había visto, él le dijo: «Yo he visto uno más grande todavía.» «¿Dónde?», le preguntaron. « ¡Ah! , no quiero decirlo! », fue la respuesta.

¿Qué hacer?

Cuando hayáis comprendido qué es lo que pasa, se hará patente por sí misma la actitud que os conviene adoptar. No hay que felicitar al niño por sus proezas inventadas ni dar muestras de creerlas, sino procurar darle la oportunidad de realizar o ver alguna cosa que le resulte muy personal; por ejemplo, llevarle a ver algo que sus hermanos mayores no han visto todavía. De ese modo tendrá algunos elementos reales en su haber y se verá dispensado de mentir para hacerse notar.

A causa de las malas influencias

Otras veces la situación será más difícil de restablecer. Vuestro hijo va a la escuela o al instituto y está en una clase en la que algunos de sus compañeros juegan a ser «duros», llevan los bolsillos llenos de dinero, presumen de robar, se burlan de la Policía y, en efecto, cometen algunos hurtos de cuando en cuando. Aspiran a ser ellos los que imponen su ley en la clase y tratan a los demás de «huecos» si no les conceden su aprobación. Vuestro hijo ha recibido una buena educación y no se dejará arrastrar tan pronto por su ejemplo. Pero puede que tampoco se atreva a hablaros en seguida de los malos consejos que recibe. Entonces, como para ponerlos a prueba, os contará cualquier travesura que en realidad no haya cometido; por ejemplo, que no ha pagado en el autobús o que ha hecho burla a un policía.

¿Qué hacer entonces?

La situación es bastante delicada, nos atrevemos a decirlo, porque algunas veces resultará difícil comprobar con exactitud lo que el niño cuenta, y no podréis saber si se porta, en efecto, como un pequeño bribón o si os está contando historias para presumir de intrépido o para ver cómo reaccionáis. Si se multiplican los relatos de ese género, será preciso que indaguéis qué es lo que sucede en el medio escolar y cuál es la conducta real de vuestro hijo. Cuando sepáis con certeza qué es lo que pasa, le podéis explicar que aquellos compañeros cuya influencia le perjudica, representan en realidad una especie de farsa y están muy lejos de sentirse tan seguros de sí mismos como pretenden parecerlo; por eso quieren arrastrar a los demás.

También en este caso debéis procurar proporcionar al niño algunas ocasiones en que pueda demostrar que no es tan tonto... En resumen, cuando el niño miente para darse importancia, en bien o en mal, es que tiene miedo de parecer inferior si se deja ver tal cual es; el método más eficaz consistirá, pues, en ayudarle a desarrollarse y adquirir un valor real del que pueda sentirse orgulloso.

El fingimiento

Pero hay un caso en que la solución es más difícil. Es el (le los niños simuladores; porque un ser que finge lo hace, las más de las veces, para sustraerse a todo esfuerzo y no sirve para nada entonces acudir al amor propio. Por ejemplo, el niño fingirá estar fatigado o incluso enfermo, para librarse de ser interrogado en clase porque no se ha preparado o, sencillamente, para no tener que ir a la escuela. No podéis saber, al menos las primeras veces, si efectivamente está enfermo o no y no queréis correr el riesgo de empeorar su estado.

¿Qué se puede hacer?

La palabra fingimiento evoca la de comedia, engaño, cálculo: es una de las formas más perniciosas de la mentira. Los psicólogos tienen una idea más matizada. Muchas simulaciones son inconscientes. El niño se cree realmente enfermo y, algunas veces, acaba por enfermar a fuerza de creerlo. Es una manera de decir algo con su propio cuerpo. Hay simulaciones de las que no somos responsables. Ahora bien, el castigo no hace impacto alguno en la vida inconsciente.

Puede ser que el niño, aunque exagere su fatiga, sienta efectivamente dificultad para trabajar. Lo primero que se debe hacer es llevarle a un médico para saber si hay alguna causa física para aquello que nosotros estamos llamando «pereza».

Pero también puede suceder que un niño que no presente ningún trastorno físico se oponga al esfuerzo con aquella resistencia pasiva que constituye la simulación de una enfermedad. Sentiréis la tentación de decir que vuestro hijo «hace como» si tuviera algo y no tiene nada. En cierto sentido es verdad, pero en cierto sentido nada más, porque en realidad sí que hay un motivo que le empuja. Puede que ese

disgusto por el esfuerzo sea solamente pasajero, y entonces os será posible obligar al niño a renunciar a su actitud de fingimiento tomándole la palabra: si dice que está cansado para no ir a clase, dejadle en la cama todo el día. La total inactividad le resultará pesada y renunciará por propio voluntad a su comedia.

Pero si no renuncia tampoco así, es señal de que se ha producido en él una especie de bloqueo: no quiere seguir haciendo esfuerzos por un motivo que él mismo es incapaz de explicar. Hace falta entonces consultar a un especialista, que intentará descubrir esa causa oscura, devolver al niño el gusto por el esfuerzo personal y suprimir así las causas profundas de su simulación.

Para evitar que el niño mienta

Sinceridad

Nos hemos ocupado mucho de las mentiras de los niños y de la actitud que podéis intentar adoptar frente a esas mentiras. Pero, de hecho, eso no es sino un aspecto de la cuestión. Para enseñar a los niños a ser sinceros no es suficiente preocuparse por sus mentiras, se precisa, en primer lugar, hacerles vivir en un clima de sinceridad. ¿Estamos del todo seguros de haber dado siempre a los niños ejemplo de sinceridad?

Diariamente echamos mano de una serie de mentirillas en las que los niños participan más o menos directamente y que comprenden, con frecuencia, mucho mejor de lo que nosotros suponemos. ¿Y qué diremos de los padres que se atreven a tomar al hijo como cómplice, diciendo por ejemplo la madre: «No hay que hablar de esto a papá», o viceversa?

Sucede a veces que recurrimos a la mentira respecto al niño mismo: para no darle la información que solicita sobre una cuestión que nos causa embarazo.

Por ejemplo, a propósito del nacimiento de los niños, o simplemente para que deje de importunarnos pidiendo una cosa que no podemos darle; si lleva una hora pidiendo chocolate, encontramos más sencillo decirle que ya no queda más que explicarle y hacerle comprender que se pondrá enfermo si come demasiado. Por otra parte, también es verdad que un niño pequeño tampoco puede comprender que algo que le gusta pueda hacerle daño. ¿Pero os parece que podrá comprender mejor el que sus omnipotentes padres no sean capaces de encontrar chocolate para él cuando lo desea? Lo principal es que el niño se fíe de vosotros: si nunca le habéis engañado y le decís que el chocolate va a hacerle daño, os creerá aunque no pueda comprenderlo.

Confianza hacia el niño

Puede ocurrir que un niño diga una mentira, sin tener para ello interés alguno, sino simplemente porque no le han creído cuando decía la verdad. No hay que olvidar

que el niño puede tener deseos que difieren de los vuestros y puede obrar por motivos que a vosotros os parezcan inverosímiles; si le tratáis de embustero y le dais pruebas de una desconfianza injustificada, prácticamente le obligáis a mentir: en vez de deciros lo que siente y lo que estima ser verdad, procurará contaros cosas que le parece vais a admitir.

Es posible que valga más correr el riesgo de dejar pasar una mentira que, por error, acusar a un niño de embustero.

Debemos tener presente que si el niño adquiere la costumbre de mentir, muy pronto nos daremos cuenta de ello, mientras que bastará una sola acusación equivocada para hacer vacilar la confianza que tiene en vosotros y en él mismo.

Discreción

Franqueza y confianza con los niños son, pues, dos puntos esenciales; pero hay otro que no deja de ser igualmente importante y es que se debe guardar con ellos una cierta discreción, sobre todo cuando empiezan a crecer. Si queréis que el hijo no os mienta, habréis de dejarle un margen de independiente libertad.

Quizá vuestro hijo experimenta sentimientos contradictorios: os quiere, pero a medida que crece, desea conquistar su independencia y liberarse de vuestra tutela, y por eso encuentra una especie de reparo en manifestaros su afecto. Además, tiene sus sueños, se da cuenta perfectamente de que son más o menos irrealizables, extravagantes quizá; pero no necesita que se lo digáis; necesita, en cambio, que se los permitáis porque por medio de ellos busca él su propia vocación. No intentéis, pues, forzar su intimidad, ni provoquéis sus confidencias, ni le obliguéis a hablar de sus sentimientos delante de todo el mundo. Es preciso que él sepa que estáis siempre dispuestos a escucharle, pero que no tratáis de hacerle hablar.

En resumen

Hemos visto, pues, que hay mentiras y mentiras. El niño adquiere el sentido de la «verdad» paso a paso. De pequeño creía en sus sueños. Algunos niños mayores, incluso algunos adultos, entremezclan también sus sueños con la realidad y siguen siendo «niños grandes»: es cuestión de educación, de desarrollo, de madurez.

Subrayemos que un niño normal puede sentirse inclinado de cuando en cuando a decir una mentira para eludir un castigo, para que le tengan por más pillo de lo que es; algunas veces para ahorrarnos un disgusto o también para ponernos a prueba.

Nos preguntamos también por qué le tenemos tanto horror a la mentira. Por supuesto, todo en nuestra educación nos ha persuadido de su inmoralidad. Pero también es porque la mentira nos parece un ultraje para nuestra autoridad y una traición para nuestra confianza y nuestro afecto. Nos parece como si el niño

quisiera escapársenos; algunas mentiras son tan ingenuas que nos exasperan como un atentado al buen sentido. Perseguimos la mentira por motivos que nos atañen personalmente: queremos hacer ver al niño que somos alguien, patentizando su falta.

En general, el niño miente porque le falta seguridad y presiente un peligro para la imagen que de sí mismo nos quiere ofrecer, para nuestro amor y para nuestra estima: se siente débil.

Ahora bien, si queremos hacerle confesar, le pedimos precisamente que haga lo que no puede, pues entonces se encontraría todavía más débil, más indigente; sobre todo si la confesión es pública.

Quizá fuera preferible que prescindieramos de ese «culto a la confesión» que es signo de nuestro poder y desterrar también de nuestro vocabulario, y del de los niños, la palabra «embustero». Debemos procurar ser más diplomáticos para que el niño no se vea en la precisión de aferrarse a sus mentiras al ser atacado de frente, encerrado en una mala imagen de sí mismo que le presenta como culpable y le hace desdichado.

Bien entendido, no debemos dejarnos engañar; le haremos ver que no nos dejamos llevar de la ilusión frente a la mentira; pero sin insistir. Haremos patente, sobre todo, que no estamos de acuerdo si aquella mentira perjudica a alguien. Algunos padres consiguen hacer comprender a sus hijos que es más valiente el que asume la responsabilidad personal de la falta que el que simplemente la confiesa.

En último extremo, podríamos reflexionar sobre el valor social de algunas mentiras: no se debe decir toda la verdad, sobre todo cuando hiere y dificulta las relaciones humanas. El misántropo no puede vivir en sociedad. Queda también, finalmente, una especie de defensa propia en una sociedad cruel que pasa por ciertas mentiras. No hagamos de nuestros hijos «inadaptados inflexibles».

EL NIÑO ENVIDIOSO ENTRE SUS HERMANOS

«Se lo diré a mamá»

¿Qué madre de familia no es testigo cada día de las disputas entre dos o varios de sus hijos? Y eso tanto más frecuentemente cuanto más pequeños son y menor es la diferencia de edad que les separa. P. le quita a J. el juguete con que iba a entretenerse, S. le tira del pelo a M., F. araña a A., le da un puntapié o le escupe: son hechos corrientes. Unos gritos de dolor o de alarma y la discordia termina invariablemente en lloros, que no cesan más que para dar paso a un «mamá» desolado, a menos que no se profiera la clásica amenaza: «Se lo diré a mamá».

Entra entonces la mamá en el campo de batalla para escuchar las lamentaciones, con pruebas de convicción, juguetes rotos, rasguños, cardenales. No es la primera

vez que le toca desempeñar el papel de árbitro y, sobre todo, ella conoce además a su gente; sabe que a P. le crece el deseo de tener un juguete cuando lo ve en manos de J.; ha visto mil veces a S. haciendo rabiar a M. Por tanto, las indagaciones son breves, el culpable queda pronto descubierto y corregido, o se le amenaza con la corrección paterna.

Al día siguiente, si no es aquella misma tarde, se repite de nuevo la escena. Pero esta vez la mamá se cansa de esas continuas disensiones; está nerviosa también porque tiene entre manos una labor urgente. Sin pararse a buscar al culpable, separa a los niños, les inflige un castigo que les sirva de «lección». Con eso no logrará evitar que de nuevo se peleen otro día, indudablemente, pero ajustarán quizá las cuentas entre ellos.

También puede parecer prudente el criterio de aquella madre que, desde el principio, se abstiene de intervenir: «Que el mayor maltrata al pequeño? Que aprenda a defenderse lo mismo que ha sabido apartarse del fuego desde que un día se hizo una pequeña quemadura.»

«Pero, dirá otra madre de familia, yo no puedo resignarme a ver al pequeño convertido en víctima de los mayores; es incapaz de defenderse solo, necesita que yo le ayude.» Y hay su parte de verdad en esta objeción. ¿Qué solución adoptar entonces? No es fácil encontrar el justo remedio, pues hay datos objetivos contra los cuales poco se puede la estrechez de la vivienda, por ejemplo, multiplica las ocasiones de conflicto y aviva las envidias; del mismo modo, la escasa diferencia de edad entre los niños acentúa las posibilidades de comparación y rivalidad.

Por supuesto, los padres procuran arbitrar lo menos posible, pero no pueden permanecer pasivos. Titubean entre la no-intervención, la severidad y el rigor. Se entiende que es preferible prevenir. ¡Qué madre no sabrá que vale más evitar los accidentes que vendar las heridas, que es mejor prevenir que curar! Ahora bien, los conflictos entre hermanos se previenen indagando sus causas para suprimirlas si fuera posible.

Pero, al mismo tiempo, tampoco se puede vivir obsesionado por el temor de ver envidia entre los hijos y el deseo de que no exista.

La envidia es un sentimiento natural: dramatizándola demasiado se corre el riesgo de acrecentar sus manifestaciones agresivas y perturbadoras.

Descubramos el origen de los conflictos **La envidia consiguiente al nacimiento de un hermano**

Observemos primeramente lo que sucede cuando nace otro hijo. Por algún tiempo el interés de la familia entera se dirige hacia el recién nacido. La madre, al volver de la clínica, tiene que cuidarse; los pocos minutos de que dispone, los consagra

al pequeñín; es natural, está más indefenso que los otros, necesita cuidados especiales.

Si bien son cosas que caen de su peso para los adultos, él o los otros niños de la familia no las ven del mismo modo. Durante meses enteros se les había hablado de ese nacimiento como de un evento gozoso; ellos se habían regocijado de antemano; pero lo que nadie les había dejado entrever es que el bebé fuera a ocupar un puesto semejante en el hogar, que iba a acaparar hasta tal punto a su mamá, que ellos mismos iban a verse un tanto abandonados. Y se sienten profundamente decepcionados.

El nacimiento de un hermano constituye para los otros hijos, pero en particular para el que le precede inmediatamente, la experiencia dolorosa de no seguir teniendo a la madre a su entera disposición: sólo por esto se considera ya al bebé como un intruso.

Al mismo tiempo que brotan sentimientos de envidia hacia el recién llegado, se establece una hostilidad latente que aprovecha hasta la mínima oportunidad para manifestarse. Cada vez que las condiciones son propicias, la hostilidad da libre curso a la agresividad; no es de extrañar, pues, que las querellas entre hermanos parezcan a menudo engendradas por una causa fútil.

Indudablemente, la envidia fraterna tiene otros modos de expresión además de las disputas. La hostilidad, en vez de luchar abiertamente contra el rival, puede volverse contra la madre. y, entonces, tenemos el niño desobediente, o el que moja la cama por la noche, o el que no quiere comer'. Con todas esas manifestaciones de oposición, el niño trata de atraer hacia sí la atención que parece acaparar su rival.

De modo todavía más indirecto, el niño puede revolver su hostilidad contra sí, rehusando tomar parte en las manifestaciones del grupo fraterno o incluso del familiar (auto-replegamiento); o, por el contrario, busca en sí mismo la satisfacción (se come las uñas, se chupa el dedo, toca sus órganos genitales).

No obstante, los casos más frecuentes, los más fáciles de seguir también, son aquellos en que la rivalidad fraterna se traduce en riñas. Sin que por ello queramos significar que las querellas fraternas sean siempre engendradas por la envidia, se podría decir que es el motivo predominante. Hay niños más alborotadores que otros, sin duda, pero raramente se ve un niño que se muestre igualmente agresivo contra todo su entorno. Hay niños que se portan bien en casa y son indisciplinados en el colegio, o a la inversa; otro se peleará con su hermano mayor, pero se entiende muy bien con su hermanita pequeña. Hay personas a quienes los niños «quieren mal», inconscientemente, por supuesto.

Es aquí donde la actitud de los padres resulta determinante; toca a ellos no complicar más el conflicto.

Desde luego, no han de estimular la envidia fraterna con una preferencia demasiado señalada hacia uno de sus hijos; pero ¿quién no siente más atracción en particular por uno de ellos y no comete algunas torpezas? Es preferible ver claro que camuflar, ineficazmente, esos movimientos afectivos espontáneos.

Papel que corresponde al puesto por orden de nacimiento

Veamos algunos casos particularmente típicos de esas afinidades.

El benjamín preferido

Con toda naturalidad, la madre tiende a testimoniar un afecto más expansivo al más pequeño, a mirarle más: es tan frágil, tan adorable. Todo cuanto él hace es gracioso; por consiguiente, se le aprueba y anima a seguir.

Esas manifestaciones, incluso si no son indicio de una preferencia real, se interpretan como tal por los mayores, sobre todo el que precede inmediatamente al benjamín. Olvidan que también ellos han acaparado así la atención de su madre en otros tiempos. Si el benjamín tiene, además, la ventaja de ser más inteligente, más diestro o más hermoso que los otros, las personas mayores no dejarán de hacerlo notar dando a los hermanos, al «ante-último» sobre todo, la impresión enojosa de estar irremediabilmente desheredados.

Según las predisposiciones de sus caracteres, los niños se replegarán en sí mismos o manifestarán hostilidad al rival (egoísmo, agresividad) o a la madre. Podrán también recaer en un estadio de desarrollo anterior, volviendo a ser «bebés».

La madre que riñe al mayor porque «molesta» al pequeño, porque no es lo «bastante razonable» para ceder, no hace más que envenenar la situación.

Se puede probar a hacer comprender al «ante-último» que no está relegado a segundo plano, sino que sigue teniendo su puesto de antes en la familia lo mismo que en el corazón de su mamá, hacerle tomar conciencia de su papel de «mayor» y de las consiguientes responsabilidades.

Lejos de quedar excluido, se convertirá en ayudante de su madre, se encargará del pequeño cuando se trate de cosas menudas, asumirá el importante papel de protector suyo e iniciador en sus contactos con el mundo exterior.

Causará asombro ver el interés con que se entrega a su tarea y lo solícito y tierno que puede tornarse ese ser instintivo que ayer mismo sacaba las uñas para alejar a aquel a quien suponía dispuesto a quitarle su puesto junto a la madre.

Citémos el caso de dos chiquillos de 4 y 5 años, niño y niña, respectivamente, que al haberles nacido una hermanita me decían blandiendo un gran bastón: «Con esto les pegaré a los chicos malos que quieran hacerle daño a mi hermanita cuando sea mayor.» Su madre, que con habilidad les había sugerido aquella idea, volviendo hacia un objeto exterior la agresividad que tan dispuesta estaba a

manifestarse hacia la recién- nacida, había hecho al mismo tiempo que los mayores se sienten útiles convirtiéndose en guardianes de la pequeña.

Generalmente, los padres no saben manipular la susceptibilidad de los mayores o de los «ante-últimos».

El mayor no queda destronado

Seguramente es cosa normal ese frecuente acercarse de la madre a su hija mayor o el padre a su heredero, ¿por qué negar el puesto privilegiado que el mayor ocupa en la historia de la familia y los proyectos que sus padres fundan en él? No se trata, sin embargo, de rodear al primogénito de una atmósfera de culto casi religioso.

En algunas familias, en efecto, el primogénito (sobre todo si es varón) se convierte bien pronto en objeto de una adulación en la que asoma cierta supervivencia del antiguo derecho de primogenitura. Se le pone como modelo a los menores, lo cual es tanto menos favorable al desarrollo de los pequeños cuanto más se aprovecha el mayor de la actitud paterna para molestar a sus hermanos y hacerles sentir, quizá, su superioridad física e intelectual.

Si, en principio, era conveniente tranquilizar al mayor e inspirarle confianza, habrá que hacerle volver a su puesto ahora y, sobre todo, vigilar para evitar que invada el de los otros; conviene se le sugiera el placer que hay en compartir las cosas con los menores.

Observemos que en las familias numerosas el mayor asume ese papel por su propia cuenta. Las dificultades que acabamos de hacer notar se presentan, sobre todo, en familias con dos o tres hijos.

“El hijo de en medio”

El hijo con quien quizá es preciso más tacto, es el del lugar medio (el segundo de tres o el tercero de cinco). Esa posición, en efecto, parece ser la más difícil, en especial en los grupos impares de hermanos en los que el del medio queda fuera de las parejas que se forman libremente, a menos que el sexo le diferencie de los demás (Una niña entre niños o viceversa), quedando así en lugar de «preferido».

Por lo general, si la diferencia de edad no pasa de 3 6 4 años, el hijo del lugar medio no tiene ni las prerrogativas de los que le preceden, a quienes ya se considera «mayores», ni las ventajas de los «pequeños» a quienes se les perdonan todas sus diabluras.

No se le permite participar en los juegos de los «mayores» porque no tiene bastante cuidado para que se le deje tocar el tren eléctrico o porque «no comprende las reglas del juego». Es demasiado «pequeño» para comer a la mesa con la familia o para quedarse levantado después de la cena como los mayores.

Por el contrario, los pequeños se ensucian con barro o se pasean descalzos y casi desnudos por su habitación, y si el mediano es de la partida, será a él a quien vayan los reproches, porque ya es «demasiado grande» para portarse tan mal y «bien podría dar mejor ejemplo».

Y he aquí que nuestro «mediano» se vuelve «insoportable», y no deja a los mayores hacer sus deberes ni a los pequeños jugar en paz. Llueven los castigos, que únicamente dan por resultado nuevos actos de indisciplina, manera de expresarse el rencor y manifestarse la agresividad contra un medio hostil.

¿No hemos oído más de una vez a algún niño de 6 años (el tercero de cinco) decir que hubiera preferido no existir? El mismo niño ejecutó poco después del nacimiento del sexto hijo, un dibujo que tituló: «La familia X.» (la suya), en el que representaba en la parte superior del papel «el papá y los tres mayores» (sus dos hermanos mayores, niño y niña, y él mismo) y en la de abajo, separados por un gran trazo horizontal, «la mamá y los tres pequeños», con lo cual claramente expresaba su deseo de ser contado entre los «grandes».

El niño, especialmente en edad escolar, es más susceptible de lo que se pueda suponer.

Ciertamente, los padres pueden tener sus motivos válidos para poner a su hijito, a los 4 6 5 años, con los «pequeños», mejor que dejarle ir con los «mayores» a quienes absorben los deberes escolares; es, sin duda, justo que ese mismo niño siga el horario de los pequeños en cuanto a comidas y sueño se refiere; pero hay que pensar en ofrecerle alguna compensación en otro nivel, haciéndole ver de forma inequívoca que no se le confunde con los pequeños.

Es indispensable hacerle comprender también que él, lo mismo que cada uno de los otros hijos, tiene su propio lugar en el seno de la familia y su propio papel que cumplir

Se puede halagar su amor propio confiándole tareas menudas que estén al alcance de sus medios, resaltar sus méritos en presencia de los demás, prestar atención a sus éxitos (siempre los hay en todos los campos), aproximarle a los mayores más bien que a los pequeños siempre que esto sea posible, a fin de acelerar su evolución o, si hay precisión de dejarle con los pequeños, hacerlo, pero confiándole al mismo tiempo alguna pequeña responsabilidad.

¿Cómo vivir las disputas?

Estos ejemplos no agotan ciertamente la múltiple variedad de los problemas que se pueden presentar. Sin duda, no es únicamente del lugar que cada hijo tiene entre los hermanos de lo que los padres deben ocuparse.

El solo hecho de ser el primogénito o el benjamín no determina el comportamiento del niño con respecto a sus hermanos, pero las relaciones fraternas están en función de la actitud de los padres con cada uno de sus hijos.

Con frecuencia se halla el origen de celos graves entre hermanos a nivel de una rivalidad inconsciente en el matrimonio.

La madre constituye para el niño la primera fuente de bienestar y placer; hacia ella dirige, pues, su primer amor, mientras el hermano al principio se ignora o se ve en él a un rival. Según como la madre haya sabido utilizar ese apego primitivo para orientar al niño hacia sus hermanos y haya conseguido hacerle tomar conciencia de su posición y de su papel dentro de esa pequeña sociedad que es la familia, dominará en las relaciones fraternas una nota de benevolencia o de hostilidad. Corresponde a la madre, y también al padre, indudablemente, hacer comprender a cada uno de sus hijos, con claridad, que le aman lo mismo que los otros; al que es afable y tranquilo como al que es revoltoso; al que es inteligente igual que al que no lo es tanto; al guapo como al feo.

Ciertamente, hay ocasiones en que conviene que un niño se sienta preferido. Después de alguna decepción cruel, los padres pueden confortar al que se halla en desolación, haciéndole creer que es él el preferido.

Pero si bien es verdad que algunas veces puede haber justificación para un tratamiento de preferencia, en ningún caso deberá llegar a ser monopolio de un solo hijo. El ideal sería que hubiera un turno y todos fueran los preferidos el día que les tocara.

Puesto que no hay forma de que la conducta de la madre frente a sus hijos sea siempre uniforme e inmutable, resulta imposible formular reglas de conducta precisas; hay que animar a uno un día, a otro al siguiente, sin exclusivismos. Es todo cuestión de tacto y comprensión. El psicólogo americano, GESELL, ha dicho: «Cuando hay dos o más hijos en una familia, la madre más hábil es la que cultiva cada personalidad por separado.»

No se trata de hacer de menos a uno para estimular a otro ni, desde luego, valerse de uno para influenciar a otro citándole como modelo o sirviéndose de él como de fondo para hacerle resaltar, sino que hay que tratar a cada uno como si fuera único. Es la comparación, aun la no expresada, lo que provoca la envidia.

Hay disputas beneficiosas

¿Pueden evitarse las disputas entre hermanos en esas condiciones? Evidentemente, no. Pero, ¿sería de desear que se evitaran todas? Hay disputas beneficiosas; son aquellas que no brotan de un rencor o un odio largamente reprimidos, sino de disensiones momentáneas y se resuelven animada y rápidamente sin necesidad de que intervenga el adulto; aquéllas en que cada uno de los hijos es, según el caso, agresor o víctima, vencedor o vencido, sin que ninguno de ellos se instaure en tirano del otro que se convierte en su «sufrelotodo».

Tales disputas preparan al niño para su adaptación a una sociedad que no es siempre acogedora; constituyen un aprendizaje social en la medida en que le fuerzan a tener en cuenta el punto de vista de los demás y a salir de su egocentrismo. Son también prueba de que el niño se afirma en sí mismo y, por ello, evidencia del desarrollo de su personalidad.

EL NIÑO QUE NO QUIERE COMER

Cuando varias madres de familia hablan de sus dificultades cotidianas es tema frecuente de conversación el de la alimentación de los niños.

Hay uno para quien el apetito parece no existir o que, por lo menos, es un caprichoso; otro padece trastornos digestivos, y los regímenes probados con frecuencia no han dado resultados eficaces, ya que, en muchos casos, esos trastornos no son de origen puramente físico.

Hay dificultades alimentarias que el niño puede experimentar en el curso de una enfermedad o que derivan de una causa física de importancia, trastornos del hígado o del estómago. Exigen, desde luego, la atención de un médico. Pero, incluso en este caso, la actitud de los padres tiene gran importancia y puede agravar o mejorar la situación.

Trataremos, sobre todo, no obstante, de dar una respuesta a la expresión tan conocida de algunas madres: «Mi hijo no está enfermo, pero no quiere comer.»

Hemos probado la persuasión, el razonamiento, le hemos contado historias. Hemos llegado después hasta el castigo y la recompensa. Algunas veces le doy un cachete porque llega a hacerme perder la paciencia... Cada comida dura más de una hora en medio del general nerviosismo. Ya no sé qué hacer.

El problema reside entonces en un conflicto entre el niño y la madre, conflicto que se repite y persiste. ¿Cómo ha nacido ese conflicto? ¿Cómo se puede evitar? ¿Cómo se le hace desaparecer?

¿Qué es el alimento?

El alimento es una fuente de vida. En el plano psíquico, es un lazo entre el niño y el medio exterior, el primero que le relaciona con el mundo después de nacido, pues la madre, o quien haga sus veces, se ocupa de él sobre todo a la hora de la mamada o del biberón.

El niño, desde su nacimiento, o por lo menos desde algunas horas después, es impelido hacia el alimento por un impulso de todo su ser, que es una de las formas más profundas del instinto de conservación. Es lo que se llama simplemente apetito... Frente a uno de esos lactantes hambrientos cuyos alaridos no cesan más que con el contacto del pecho, las campesinas francesas suelen expresarse con

una frase gráfica que explica con exactitud la situación: « ¡Qué ganas tiene de vivir! »

El niño que come normalmente con gusto y digiere bien tiene, por lo común, buena salud, está bien equilibrado y vive en armonía consigo mismo y con el medio que le rodea.

Pero ese estado ideal, ciertamente muy agradable para el entorno y especialmente para la madre, está, como todo estado humano, sujeto a fluctuaciones y puede dar paso, brusca o paulatinamente, a otro estado de crisis.

Es porque en el niño tiene lugar una evolución interior que choca con múltiples incidentes, ocasionando reacciones más o menos pronunciadas por su parte, particularmente en lo que se refiere a la alimentación. Son reacciones que sorprenden a los padres primero y les inquietan después, pues no pueden entender cuál es su causa y se preguntan cómo se resolverán.

Por otra parte, con frecuencia todo se soluciona, principalmente, si los padres, dotados de paciencia y prudencia, han dejado que la crisis evolucione interviniendo lo menos posible junto al niño.

La situación se complica casi siempre si la familia, y especialmente la madre, ha manifestado una actitud de inquietud, suplicante o autoritaria ante la falta de apetito del niño.

La negativa a comer puede alcanzar la importancia de un verdadero fenómeno patológico que se llama anorexia y que debe someterse a la consulta de un médico especializado, en un centro infantil psicopedagógico o neuropsiquiátrico.

Los primeros días pueden originar los incidentes que se relacionan con la comida misma: hacemos comer al niño más deprisa de lo que puede; le ponemos en una postura incómoda o entre ruido y agitación, o en un lugar que le disgusta; le obligamos a comer lo que no le place. El niño empieza a protestar. Nosotros insistimos. Alzamos la voz. La resistencia se hace entonces precisa y se refuerza. Entra en juego el prestigio por ambas partes. Se entabla una lucha, y al intervenir la obstinación y la costumbre, se repite y se agrava en las comidas siguientes. Estos son, no obstante, los casos más sencillos que deberíamos poder solucionar.

Otras veces, el conflicto se debe a causas indirectas. El niño no quiere comer porque está triste o descontento, deprimido o irritado, por motivos muy diversos, con frecuencia inconscientes y, por lo mismo, difíciles de desentrañar en el primer momento.

Quizá ha creído verse abandonado, o ha perdido la confianza, el sentimiento de seguridad que le son necesarios. A menudo, el rechazo de la comida es entonces un trastorno más que viene a unirse a otros. Pero es singularmente frecuente y significativo.

¿Veis retratado a vuestro hijo en estos ejemplos?

Para explicar estos casos complejos, vamos a citar algunos ejemplos. Describiendo a propósito casos agudos, podremos comprender lo que es la vida digestiva del niño y la influencia tan grande que la actitud de su entorno, de la madre en particular, puede tener en su buen funcionamiento.

D.: 10 meses

Hermoso bebé de excelente salud. Criada al pecho durante tres meses, destetada muy pronto por falta de leche materna. Algunos ensayos con leche artificial. Después sobrevino una ligera varicela.

Pocas semanas antes de la enfermedad, la niña había manifestado cierta pereza para alimentarse, tomaba los biberones con desgana, cualquier movimiento la distraía o se paraba con resolución a la mitad de su ración normal.

Y todo eso a pesar de la gran variedad de «botecitos» y papillas que se probaron, y de haber suprimido las comidas durante veinticuatro horas. A los 15 días de curada la varicela, la niña tomaba justo ochenta gramos de cualquier papilla cuatro veces al día, limitándose con energía a esa ración que parecía ridícula: y eso a pesar de todos los medios empleados.

D. no adelgazaba, pero su peso se mantenía estacionario desde hacía dos meses. Se acudió a un pediatra que, después de examinarla minuciosamente, sacó en conclusión que se trataba de una anorexia motivada por causas puramente psicológicas. Aconsejó se la tratara con una completa indiferencia, es decir, dándole aquella ración de ochenta gramos, pero eligiendo los alimentos más ricos en poder nutritivo dentro de tan reducido volumen.

Aquella crisis pasajera cedería por sí misma a condición de que la niña no se apercibiera de la inquietud de su madre ante su falta de apetito, ni de su resolución de hacerla comer a toda costa.

El médico añadió que, en los casos más serios, cuando el estado general del niño parezca sufrir realmente, se podría llegar, a fin de obtener resultados más rápidos, a separar al niño de su madre y cambiarle de ambiente.

En efecto, con motivo de un acontecimiento familiar imprevisto, D. tuvo que salir 15 días más tarde de París con una joven amiga de la familia, acostumbrada a cuidar a sus hermanos menores.

Apenas llegaron al campo, D. comenzó a devorar una alimentación variada: pescado, legumbres, carne, papilla, etc., todo cuanto había rechazado hasta entonces.

Al cabo de 2 meses, cuando volvió a ver a su madre, D. no era fácil de reconocer ni física ni moralmente.

Habiendo adquirido, al mismo tiempo que apetito, energía, fuerza e iniciativa, pronto se convirtió en una niña sana y de excelente salud, con raros periodos de apetito caprichoso de breve duración, porque los que la cuidaban la dejaron que comiera según sus necesidades del momento.

A.: 2;6 años

Vivía en el campo y durante el invierno estaba confinado junto con su madre en la única habitación de la casa en que había calefacción. La madre, que envolvía a aquel hijo único con una ternura inquieta, tenía la preocupación constante de velar por su salud, su buena educación y enseñarle a ser limpio.

El niño se sentía muy vigilado y le faltaba aquella libertad que es indispensable a su edad para un desarrollo normal, por lo que se había vuelto nervioso, dormía poco, no hablaba todavía y sufría frecuentes accesos de asma y de eczema.

Al mismo tiempo, la falta de apetito, que al principio era escasa, se hizo cada vez más recalcitrante; finalmente sobrevinieron vómitos frecuentes que provocaban en la madre una viva ansiedad seguida de estallidos de cólera cuando el niño devolvía todo o parte del alimento ingerido.

Se consultaron varios médicos, pero éstos no conocían las condiciones de vida psicológica del niño. Diagnosticaron un trastorno de origen nervioso y recetaron algunas medicinas que no dieron resultado. La madre, desalentada y muy intranquila... se encontró casualmente con una amiga que le propuso llevarse al niño consigo por 15 días, a fin de que en ese tiempo viviera en un ambiente de libertad que le permitiera expresar los instintos esenciales para su vida digestiva y su equilibrio general, porque el niño estaba anémico y extremadamente nervioso.

El proyecto se llevó a cabo. Todos se maravillaron de la rapidez con que el niño evoluciona en todos los aspectos; el apetito, excesivo durante varios días, se hizo después normal; paulatinamente, el sueño llegó a ser excelente.

En el terreno lúdico, de tanta importancia a esa edad, el niño, a quien las prohibiciones maternas habían vuelto torpe y tímido, dio al principio muestras de temor para mezclarse en los juegos de los otros chiquillos; después, poco a poco, fue atreviéndose a entrar en contacto con los mayores que adoptaban una actitud de protección frente a él. Finalmente, se envalentonó hasta el punto de tomar parte en los pequeños altercados y reyertas de los niños de su misma edad, y esto con una expresión de alegría y orgullo que bastó para marcar una etapa importante en su desarrollo.

Al volver a su casa se le autorizó a comer completamente solo, al cuidado de una vecina que se encargaba únicamente de llenarle el plato.

Por la noche se acostó en un cuarto separado del de su madre y por el día le dejaron jugar largas horas en un jardín donde tenía posibilidad de utilizar el agua y la tierra en sus juegos.

En fin, su madre se abstuvo de hacerle reproches si mojaba el lecho por la noche. Con todo, al cabo de algunos meses el niño se mantenía limpio, habiendo adquirido su sistema nervioso la fuerza necesaria para autodisciplinarse.

M.: 6 años

Una niña muy sensible, nerviosa, con frecuencia inquieta y temerosa, muy precoz desde el punto de vista intelectual. Con ocasión de una crisis de fatiga física, se le declaró una anorexia acompañada de terrores nocturnos, miedo de quedarse sola, etcétera. Su estado general se debilitaba rápidamente (ya no tomaba más que una taza de café con leche y un trozo de pan cada veinticuatro horas). La llevaron a un especialista que investigó las causas profundas de aquel estado ante el cual habían fracasado todos los tratamientos aplicados.

Aquel médico descubrió que la niña, cuya vida cerebral se había desarrollado con exceso en el ambiente de la ciudad, había sido sometida demasiado pronto a una disciplina exigente y se le habían impartido lecciones de moral incomprensibles a su edad, todo lo cual acabó por destruir en ella la voluntad de vivir.

Además, su madre había procurado siempre proteger a aquella niña, que le parecía frágil, contra los golpes y burlas de un hermano 13 meses menor que ella, pero mucho más fuerte desde el punto de vista muscular.

Viviendo así refugiada bajo las alas maternas, la niña había llegado a desconfiar grandemente de su propia naturaleza; sus instintos de defensa quedaron empobrecidos, en vez de desarrollarse por la necesidad de luchar. Al mismo tiempo se debilitó aquel instinto tan elemental que es el apetito.

Un tratamiento psicoterápico de algunas semanas, junto con una gran libertad en la vida familiar, hizo que desaparecieran los trastornos y mejorara el estado general. A los 15 días, podía seguir de nuevo a su clase. Seis meses después, M. había alcanzado un equilibrio perfecto y un excelente apetito. Sus recursos naturales y sus recuperadas fuerzas pudieron orientarse de modo constructivo, tanto a nivel físico, por la gimnasia y los juegos, como en el plano escolar, realizando una expansión perfecta.

J. F.: 18 meses

Había dado muestras de ser un lactante muy perezoso para mamar; se dormía después de haber tomado un poco de leche, y algunas veces empleaba tres cuartos de hora en ingerir la cantidad necesaria para su crecimiento normal. A los 3 meses empezaron a darle leche de vaca sufriendo fuertes diarreas por ser demasiado rica en crema para las necesidades del niño, a pesar de haberla rebajado con una buena dosis de agua. Al volver poco después a París, la diarrea cesó de repente, y las funciones intestinales se normalizaron, pero J. F. siguió perezoso cuando se trataba de tomar el biberón y procuraba jugar más que mamar... Cuando empezaron las primeras papillas, hubo que pasarlas por un colador porque el grumo más diminuto le provocaba vómitos.

J. F. tuvo que seguir durante mucho tiempo con una alimentación de lactante. Al fin, a los 18 meses, tomaba un alimento normal para su edad, pero cada 2 ó 3 días, aproximadamente, vomitaba íntegra una comida, con toda tranquilidad; eso sí, después de haber tosido ligeramente dos o tres veces como si alguna miguita de pan le molestara en la garganta. Estos vómitos se repetían cualquiera que fuese la persona que le diera de comer.

Sucedió que una joven, maestra de párvulos, vino en ayuda de la madre. Sentía verdadero amor a los niños y una gran comprensión de sus necesidades afectivas. Enseguida pareció aficionarse particularmente a J. F., cuya extremada sensibilidad adivinó escondida bajo una apariencia externa de niño afable y fácil.

Cuando la madre le recomendó que tuviera mucho cuidado con sus vestidos por temor a los posibles vómitos, le respondió sencillamente: «¡Oh!, señora, tengo confianza, no vomitará.» En efecto, a partir de aquel día el niño no tuvo un solo vómito más.

Quizá nos digan algunos padres que nos hemos apartado un tanto de nuestro tema: «el niño que no quiere comer». En realidad no es así.

De hecho, el ser humano constituye un todo cuyas diferentes funciones no son en absoluto independientes entre sí. El tubo digestivo está en estrecha dependencia con el sistema nervioso que, a su vez, reacciona a las más ligeras emociones... Todo el mundo sabe que una gran alegría o una pena pueden quitar momentáneamente el apetito; del mismo modo, un susto «oprime la garganta». Algunos artistas confiesan sentirse presos del pánico antes de salir al escenario: «Me quedo sin estómago...»

También el niño experimenta emociones profundas, un poco diferentes, quizá, de las del adulto, pero tanto más intensas cuanto que él no sabe o no puede expresarlas.

Por otra parte, experimenta con frecuencia un sentimiento de debilidad o temor frente al adulto, incluso cuando adopta en su presencia una actitud fanfarrona o de rebeldía; con mucha frecuencia, eso sirve únicamente para disimular su desolación interna cuando no consigue satisfacer las necesidades esenciales para su desarrollo y para ganarse la estima y el amor del adulto.

Esa «necesidad de que le quieran» se halla asimismo en la base de numerosas dificultades de su crecimiento, cuando no llega a dar satisfacción a las exigencias de sus padres o de sus educadores y sufre por esa razón con su descontento. Así se explican a menudo las dificultades del niño frente a su comida cuando no son debidas a una causa física.

Para evitar conflictos a la hora de comer
Lo que se puede hacer

Pensad que el alimento que realmente aprovecha es el que el niño toma con gusto para satisfacer sus necesidades, en esa atmósfera de distensión necesaria a la buena digestión y a la salud. Recordad que los deseos del niño con respecto a su alimentación raramente responden a caprichos, sino que, por lo general, son necesidades.

En consecuencia, dad al niño lo que pide y en la cantidad que él desee, siempre que ello sea posible y sea expresión de sus necesidades y no de un temperamento caprichoso.

Elijamos para las comidas, si podemos, un ambiente agradable y alegre. Dejemos al niño comer solo desde el momento que él así lo desee, sufriendo las consecuencias de suciedad inevitables al principio.

Además, unas veces querrá comer solo y otras pedirá que le ayuden. Eso no se debe a caprichos, sino a necesidades, porque, al principio, sus posibilidades no son constantes y varían según las circunstancias y sus disposiciones.

Para ayudarle a comer solo, debemos darle instrumentos cómodos: una cuchara de mango corto, ancho y recto; una taza o un vaso con un asa bastante grande; una mesa a la altura de su estómago y no de su barbilla. Al niño se le puede dar muy pronto una cuchara para que aprenda a servirse de ella poco a poco mientras se le da de comer.

Transijamos con que, mientras come, juegue un poco con la comida, pues ello está de acuerdo con las condiciones habituales de su actividad.

Dejémosle beber cuando tiene sed.

Cuando le ofrecemos un alimento nuevo, permitámosle que exprese libremente su preferencia. Si no le gusta, procuremos hacérselo agradable mezclándolo con otro.

En caso de vómito, aceptemos sencillamente el incidente, que por lo general es una liberación beneficiosa para el niño, siempre que no vea que el adulto se preocupa o se enfada.

Lo que no se debe hacer

No obliguemos al niño a comer a viva fuerza cuando no tiene apetito o un alimento no le gusta, pues el tubo digestivo, contraído ante el apremio, se habituara a rechazar la comida. No hay ningún alimento indispensable que no pueda ser sustituido.

No le ofrezcamos al día siguiente el alimento que ha rechazado la víspera, pues corremos un grave peligro de vérselo rechazar de nuevo y favorecer así que eso se convierta en hábito; esperemos unos días, o unas semanas, hasta que lo haya olvidado. Lo esencial, dado el caso, es no dar lugar a que se establezca un conflicto inútil.

No le presentemos varios alimentos nuevos en la misma comida. El niño tiene dificultad para adaptarse a varias cosas que no conoce. No le hagamos ver el nuevo alimento en gran cantidad: el niño podría sentir entonces con mayor probabilidad una impresión de temor o adoptar una actitud de rechazo; no le demos la idea de que le va a parecer aquello malo.

No pongamos al niño, mientras come, en medio del ruido o entre demasiada gente; tiene necesidad de una cierta tranquilidad.

Procuremos que, antes de las comidas, no tenga una ocupación o asista a un espectáculo enervante, fatigoso; que le afecte alguna preocupación o se vea envuelto en un conflicto.

No demos la sensación de tener prisa cuando damos de comer al niño, ni tratemos de hacerle comer más rápidamente de lo que para él es natural.

Nuestra impaciencia le da la impresión de que no nos interesa su comida y eso le disgusta. El niño se nos resistirá oponiendo un nuevo rechazo o acreciendo su lentitud.

No le digáis al niño que es bueno si come y malo si no come, o que papá y mamá van a estar contentos o se van a disgustar.

Así le daríais la idea de que puede molestaros de ese modo, o aunque sólo sea embromaros y divertirse con vuestra decepción. Y el hecho de comer nada tiene que ver con la «moral».

Cuando se presentan dificultades de cualquier tipo a propósito de la alimentación del niño y éste se niega a comer, parece que la mejor actitud que pueda adoptar la madre quede expresada con las siguientes palabras: «No tienes ninguna obligación de comer si no sientes necesidad. Sólo tú puedes saber si tienes o no apetito. Si no tienes gana de comer ahora, ya comerás a la cena.»

El niño, de ese modo, siente que la resistencia que sostenía a la suya desaparece, y con ella, y al mismo tiempo, la mayor parte de los motivos secundarios que le empujaban a la negativa: terquedad, deseo de manifestarse independiente o de alcanzar una victoria.

Al cesar el conflicto, y al mismo tiempo la crispación que produce, hay muchas probabilidades de que el apetito renazca.

Para facilitar este cambio psicológico y físico, podríamos hacer desaparecer ciertos objetos que habían estado mezclados al conflicto, cambiar la posición del niño durante la comida, la de la persona que le da de comer...

Démosle al mismo tiempo muestras de afecto, de confianza y de buen humor. Si, a pesar de todo, persiste en su negativa, se trata indudablemente de un trastorno psicológico más profundo en sus relaciones con los padres: llevemos sin más dilación al niño a la consulta de un especialista.

EL NIÑO «REMOLON»

Sin duda alguna, M. y Madame Lambin se hubieran maravillado si el día que nació su hijo Denis, en 1516, les hubieran dicho que su apellido iba a dar lugar a un vocablo popular. El nombre de Denis LAMBIN, sabio profesor de elocuencia y más tarde de griego en el Colegio Real, no hubiera llegado hasta nosotros, sin embargo, si su propietario no se hubiese distinguido por el cuidado minucioso y la lentitud con que ejecutaba los trabajos que emprendía. De aquella manera de obrar se derivó el verbo lambiner (remolonear), y al presente, etre lambin (remolón) es uno de los reproches que con más frecuencia se dirigen a los niños.

No obstante, la palabra abarca casos muy diferentes frente a los cuales cabrá adoptar actitudes muy variadas. Dejemos aparte los caracterizados por una lentitud anormal que proviene de una enfermedad o de una causa orgánica. Agruparemos en una primera categoría aquellos niños que son lentos de forma habitual y constante; en otra, los que lo son habitualmente, pero sólo cuando se trata de una determinada actividad; en tercer lugar, estudiaremos a los niños que, habitualmente rápidos, se vuelven de pronto remolones.

La lentitud habitual y constante El niño "sensorial"

«Vamos, O., vamos, volvemos a casa... » O. tiene 5 años; está en un rincón del estanque de arena reservado a los «pequeños» absorto en la construcción de una casita.

Detalle tras detalle, O. ha creado con la dorada y cálida arena un pequeño mundo enteramente suyo del que ninguna voz extraña, ni siquiera la de mamá, puede hacerle salir. Pero mamá se impacienta, su voz se hace más aguda y llega como en un sueño a los oídos del pequeño. A pesar de todo, no es capaz de arrancarle de su tarea. Entonces, mamá, que no puede esperar más tiempo, se acerca, coge al niño por un brazo y tira para llevárselo, riñendo, lejos de su reino... «Deprisa, vamos O., date prisa, vamos a llegar tarde... » Más de prisa, siempre más de prisa; más de prisa todavía; cuando dentro de poco tome la sopa, cuando se desvista... Y eso que él se apresura.

Con frecuencia se ven en las escuelas niños aplicados, concienzudos, que no pueden adaptarse al ritmo de la clase. Nunca acaban sus deberes al mismo tiempo que los demás. Están siempre absortos en lo que se ha hecho antes.

Cuando el ejercicio de ortografía se ha terminado, dice la maestra: «Ahora, pasemos a la geografía.» Ellos tienen la cabeza todavía llena de explicaciones sobre la conjugación y son incapaces de trasladarse de repente a un mapa de geografía.

C. tiene 8 años. Hace 2 que acabó el curso preparatorio, donde con toda facilidad ha aprendido a leer empleando lindos bloques y hermosos dibujos. Le parecía un juego. También aprendió a contar palitos multicolores con los que hacía lindos paquetitos que después repartía entre sus amiguitas. Adición, sustracción, multiplicación y división eran cosas sin nombre; los niños manipulaban mercancías, comprendían lo que estaban haciendo. Pero ahora, C. es ya mayor y aprende «la tabla de multiplicar»... Una tabla que no tiene base... Una tabla sobre la que nada se apoya... Números que hay que aprender de memoria y que no corresponden a nada conocido, a nada vivo No puede recordarlos.

Todos conocemos alguno de esos jóvenes de 16 ó 18 años que van por la vida con los ojos bien abiertos, el oído atento a todo, tocándolo todo con las manos, cogiéndolo todo. Sus padres serían felices si los vieran proseguir sus estudios. Pero, ¿qué sucede? Parece como si perdieran pie, cualquier abstracción les resulta inconcebible. A menudo fracasan en los exámenes. Para llegar a conocer, para asimilar los conocimientos, les hace falta basarlo en algo concreto, necesitan mucho tiempo, un tiempo que también ahora sigue faltándoles, siempre hay que apresurarse. Hay que registrarlo todo cada vez más de prisa. Les cuesta un esfuerzo realizar trabajos que otros, que no son superiores a ellos, pero que son diferentes, desempeñan con la mayor facilidad.

La psiquiatra MINKOWSKA, entre cuyas Investigaciones son bien conocidas las realizadas con los dibujos infantiles ¹, se ha interesado particularmente por los problemas de los que ella llamaba «los pobres pequeños sensoriales». En resumen, ha procurado comprender al niño, no por sus palabras, sino por su manera de ser, por su «estilo» personal. Para esos jóvenes, los sentidos son como antenas que les ponen en relación con el mundo y que les proporcionan una profusión de imágenes; imágenes en movimiento a las que no siempre pueden dar forma y que son incapaces de expresar. Para ellos tiene una gran importancia el tacto, el contacto, tanto en el plano de lo concreto como en el afectivo, e igualmente es grande su sensibilidad al color.

No son perezosos, ni disipados, ni distraídos. No obstante, es un hecho patente que, desde el momento que salen de la escuela maternal, siguen siempre a la cola de la clase. A pesar de todo, se interesan por muchas cosas. Casi dan la impresión de interesarse demasiado para el tiempo de que disponen; cada pregunta arrastra otra, no acaban nunca.

No obstante, hay una cierta impulsividad abriendo zanjas de cuando en cuando en ese ritmo decelerado. Algunas veces parece como si explotaran, como si todas las imágenes que han ido acumulándose en ellos no pudieran exteriorizarse sino por una especie de descarga que toma la forma de un acceso de cólera. Hemos de

saber que se trata entonces de los dos polos de una misma constitución, uno de cuyos aspectos son los actos impulsivos y los accesos de cólera, del mismo modo que lo son la deceleración y el retraso.

Estos niños son afectuosos, sensibles, encariñados con su familia y asimismo a los lugares donde residen.

Tienen, más que otros, necesidad de una atmósfera acogedora, comprensiva, y son incapaces de vivir, de trabajar, en la indiferencia.

Tienen necesidad de contacto, necesitan sentir una presencia alentadora. Ahora bien, se ven más que otros, obligados a soportar continuas reprimendas a causa de su ritmo tan lento. Aquellos «de prisa», «de prisa» con que les acosan sin cesar, son otras tantas flechas que les hieren.

¿Qué hay que hacer?

Hemos de saber que la lentitud de esos niños es cosa inherente a su naturaleza, que no existe por su parte mala voluntad de ninguna clase, sino que son lentos lo mismo que pueden ser grandes o pequeños, morenos o rubios. Las riñas y la brusquedad no sirven más que para lastimarlos y desalentarlos todavía más.

Ellos desearían hacerlo todo de otro ¡modo; pero no pueden. Con severidad jamás conseguiremos nada.

Lo único que conseguiremos, por el contrario, es provocar además una oposición sistemática.

Cuando se han de esforzar para hacer el trabajo escolar, concretémosles al máximo las nociones que deben aprender y que se les enseñan muchas veces en forma demasiado abstracta. En la medida que ello sea posible, coloquémosles más bien en una escuela «activa», que les proporcionará un tipo de enseñanza más asimilable y que les permitirá utilizar los excelentes instrumentos de que disponen: sus sentidos, sin que tengan que notar siempre encima el peso apremiante del tiempo que pasa. Estas dificultades se hacen ver en seguida; en general, desde el momento que pasan a la escuela de los mayores, debemos mostrarles comprensión y ayudarles a iniciar bien la carrera; las primeras experiencias pueden muy bien ser los determinantes de toda una vida escolar.

El niño minucioso, meticulado

P. tiene 13 años. Le han llevado al dispensario porque le censuran por ser demasiado lento. Lo mismo cuando hace sus deberes que cuando se viste: «nunca acaba», Hay que verle hacer su ejercicio de francés. Consulta los manuales, los diccionarios. Bien pronto le ocupan toda la mesa. Todavía no ha comenzado a escribir. Toma la pluma, pero no sabe cómo empezar... Pasa una hora. El deber está todavía lejos de verse acabado. Sin embargo, no ha estado

ocioso. Todo lo que emprende, lo hace del mismo modo. Llegan incluso a titubear antes de pedirle que haga alguna cosa, porque se sabe de antemano que le llevará mucho tiempo.

No está seguro de sí mismo. Le hace sufrir un sentimiento de inferioridad cuya causa habría que buscar.

De su falta de confianza en sí ha brotado ese deseo de perfección que sería lo único que pudiera devolverle el sentimiento de su propio valer.

Por eso se ocupa todo el tiempo con una serie de pequeños detalles que a él le parecen indispensables.

Otros niños realizan todos esos ritos con la intención de retrasar el final de una acción y el momento de tomar parte en una nueva actividad. Se han visto frecuentemente desanimados por sus primeras experiencias y tienen miedo de afrontar otras, Acumulan inconscientemente un sin fin de pretextos que les evitarán el tener que ponerse frente a determinadas tareas, a asumir ciertas responsabilidades, que no se sienten con ánimo de aceptar.

¿Qué se puede hacer?

Puesto que esos niños han perdido el sentido de su propio valor, es evidente que riñéndolos o castigándolos no se conseguiría más que efectos contraproducentes, y nada se les enseñaría.

Llevemos al niño a aceptar que no es perfecto.

Ciertas frasecillas como «Eso puede pasarle a todo el mundo», «yo hacía lo mismo cuando tenía tu edad», «no puede salir todo bien», etc., minimizan el fracaso y animan a intentar nuevas experiencias.

Infundamos confianza a I. que, con las múltiples tareas que se empeña en llevar a cabo, retarda el momento de salir de casa porque, en realidad, tiene miedo de afrontar la escuela, los contactos con sus compañeras, con la maestra; más tarde, será con las nuevas experiencias en un mundo social que se ensancha sin cesar en el que habrá de desenvolverse. Hagámosle ver que es capaz de triunfar, apreciemos sus esfuerzos. Tranquilicémosla con respecto a cuanto la espera; acelerará entonces su ritmo. Bien sabemos que, cuando tenemos que hacer una visita molesta, o realizar un trabajo difícil, frenamos el propio paso.

Comprendamos, pues, la actitud de nuestro hijo, a quien hemos mimado demasiado y que, por recibir en casa un máximo de atención, se siente un poco atemorizado ante el juicio de los extraños.

El niño soñador

Y. tiene 12 años. Su maestro le ha mandado a la consulta médica. Al parecer está siempre «en la luna». En clase está tranquilo. No se le oye nunca, parece que nada le interesa. No hay materia que capte su atención. Como tampoco los juegos, por otra parte. En el recreo se queda siempre aparte. No tiene amigos. Ha sido siempre así. Siempre ha llamado la atención su lentitud, su dificultad para llevar a cabo la tarea adjudicada. Parece como si le faltara fuerza, como si todas las actividades le parecieran demasiado difíciles para emprenderlas.

¿De dónde proviene esa actitud? Tras algunas conversaciones que, poco a poco, le han dado confianza, ha acabado por explicar su problema. Y tiene un hermano 3 años mayor que él y una hermana a quien lleva 4. Su puesto de tercer hijo en la «constelación» familiar es uno de los más difíciles de ocupar. El niño no es ni el primero ni el último, y si los padres no realizan cuanto hace falta para hacerle sentir el valor del lugar que él ocupa, pudiera llegar a invadirle un inmenso desaliento. Y eso es lo que le ha sucedido a Y., que todavía se acuerda de la pena que sintió cuando su padre hizo una fotografía a su hermano el día que éste cumplía los 7 años, pero no quiso retratarle a él.

Surge una infinidad de recuerdos desalentadores. Al parecer, son los únicos que ha registrado su memoria. Al tener ya impresión de que no hay sitio para él entre los demás, se refugia en los ensueños. Es donde le está permitida toda suerte de éxitos. Donde tiene derecho a todos los homenajes, a todos los honores.

Bien es verdad que, de cuando en cuando, vuelve a la tierra, pero es fácil adivinar que los trabajos que se le encomienden tardarán mucho en verse concluidos. Su mente oscila sin cesar entre el sueño y la realidad, y las cosas no adelantan en absoluto.

¿Qué hacer?

Son muchos los niños que pueden incluirse en esta categoría. Han caído muy pronto en el desaliento por motivos varios (educación demasiado severa o, por el contrario, excesivamente «mimosa», matrimonio desunido, etc.). Probemos a descubrir, con mucha diplomacia, la causa de su desaliento. En todo caso, démosles pruebas de aprecio, de confianza, de amor.

Se trata de niños a quienes hay que saber ofrecer «una ración afectiva» suplementaria, que les permita ponerse de nuevo en contacto con la realidad y volver a ocupar en ella animosamente el lugar que les corresponde.

El niño soñador que no sueña

A. tiene 10 años. Está siempre sumida en perpetuo sueño. ¿Con qué sueña? ¿A dónde la llevan sus deseos? A ninguna parte. Hay en ella una verdadera imposibilidad de actuar. Desde el momento de nacer, sus padres la han abrumado

con recomendaciones, observaciones, críticas. Ha acabado por no atreverse a hacer nada en absoluto. Se la exige una perfección que ella sabe muy bien no es capaz de conseguir. Por eso ni siquiera titubea ya. No tiene ánimo ni para forjarse sueños. Deja que el tiempo pase. Se trata una vez más de un desaliento profundo que, de no curarse a tiempo, puede acarrear más adelante, al llegar la adolescencia, trastornos graves.

Cuando la «remolonería» no incide más que en determinadas actividades del niño

Pereza para comenzar

Son muchos los niños a quienes les cuesta trabajo empezar. Cualquiera que sea la actividad a que se consagren, necesitan siempre un período de adaptación, como si no pudieran alcanzar un ritmo normal, sino después de una fase más o menos prolongada de «calentamiento». Igual que los automóviles, no pueden funcionar a pleno rendimiento hasta haber transcurrido un determinado tiempo de trabajo retardado. Los padres deben saberlo y no impacientarse. Una actitud comprensiva influirá para abreviar ese período, mientras que las riñas sólo servirán para alargarlo.

Lentitud en cuanto se refiere a la atención

La ejecución de una acción exige por parte del niño cierta suma de atención. Ahora bien, dicha atención varía, por una parte, con el grado de cansancio del niño y, por otra, con el interés que aquella actividad suscita en él.

El gasto suplementario de energía que la atención pide, no puede soportarlo más que un niño que se halle en plena posesión de sus facultades físicas. Si por algún motivo: crisis de crecimiento, incubación de una enfermedad, agotamiento provocado por un trabajo demasiado prolongado, el niño está fatigado, debemos acudir al médico para que le ayude.

Debemos saber que algunos niños son, por lo general, más propensos a la fatiga que otros y, por consiguiente, incapaces de dar un rendimiento constante, y de ahí proviene esa aparente «remolonería» de que se quejan profesores y padres.

Lo más frecuente es que, para hacer recuperar a esos niños el inevitable retraso escolar, se les den lecciones particulares que exigen de ellos un esfuerzo suplementario. Ahora bien, le mismo que algunos estómagos delicados han de alimentarse con comidas frecuentes, pero ligeras, esos niños tienen que trabajar durante períodos breves y han de poder descansar a continuación (pudiendo consistir el reposo en un juego, un medio de distensión, más bien que verdadero reposo).

Debemos, pues, conocer a nuestros hijos y comprender lo que nos dicen sus caritas fatigadas, sus facciones tensas: «Vete a jugar cinco minutos...» y el niño vuelve después lleno de energía y buena voluntad.

Nada de trabajo suplementario para esa clase de niños, que serán tanto más capaces de prestar la suma de atención necesaria, durante las horas de clase, cuanto más próximo sepan el momento de distensión.

Todos sabemos muy bien lo pronto que algunos niños aprenden una lección de física, por ejemplo, pero luego se eternizan con una de historia o de geografía. Una asignatura les interesa, mientras la otra, por diversos motivos, no significa nada para ellos. Se ven entonces fácilmente solicitados y arrastrados por otros intereses exteriores que les apartan de su tarea. Aprendamos a acentuar el interés del trabajo que les damos. Relacionemos las diferentes enseñanzas con fines personales.

Hagámosle comprender al niño, sin sermones, la utilidad que para él tiene el trabajo que ha emprendido, a fin de hacer surgir un impulso verdadero.

El niño rápido que se hace de pronto «remolón»

Se trata, generalmente, de un incidente normal en la vida, cuyo origen habrá de buscarse y tratarse según su especie. Veamos algunos ejemplos.

El niño está enfermo

Todos nuestros hijos han pasado alguno de esos períodos en que todo les parece imposible de hacer. Su ritmo se decelera. Parece que andan arrastrando tras sí la bola de un presidiario. Se arrastran gimiendo. Es que se está preparando una enfermedad. Debemos observarles y llamar al médico.

El niño se aprovecha de nuestra impaciencia para hacer que le ayudemos

M. se viste esta mañana sola. Lo hace de mala gana y emplea una infinidad de tiempo. Mamá se impacienta y, en un dos por tres, la chiquilla está lista. ¿Para qué molestarse en vestirse con presteza? Lo que una vez ha conseguido por azar, lo seguirá buscando después sistemáticamente. Sabrá también arreglárselas para «eternizarse» con sus deberes. Mamá, impaciente, viendo que se aproxima la hora de la comida, acabará por hacer ella misma el borrador que M. no tendrá después más que poner en limpio.

No hay necesidad de insistir en el método a emplear para conseguir que el niño obre por su cuenta. Dejemos que las «consecuencias lógicas» de sus actos recaigan sobre él, sin que por ello haya por nuestra parte intervención «agresiva». El niño vivirá su propia experiencia y bien pronto abandonará aquel modo de obrar. Si no le dejamos ver nuestra impaciencia, no podrá utilizarla en provecho propio.

La “remolonería” es una reacción de oposición

Sabemos, por los trabajos de los psicólogos, que en el curso de lo que ellos llaman ciertas «crisis», períodos que se sitúan sobre todo en torno a los 3, los 7 y los 12 años, el niño atraviesa «fases de oposición». Necesita afirmar su personalidad, y cree disminuirla si acepta las sugerencias que le vienen de fuera, de su familia en particular. Al decir «no», se «planta», y ese «no» se convierte en respuesta sistemática para todo cuanto se le pide. No siempre se expresa ese «no» con palabras, sino más bien con obras. Así sucede que los padres activos, que están insistiendo constantemente en la necesidad de ir siempre con mayor celeridad, ofrecen al niño, para su soñada oposición, un campo en el cual bien pronto se hallarán irremisiblemente derrotados.

Junto al «no» hablado o accionado, la oposición puede hallar su modo de expresión en una exagerada obediencia a las órdenes recibidas. Los padres de N. le habían dicho haciéndole una larga explicación, que los niños buenos no deben correr por la calle, sino caminar pausadamente como las personas mayores. Un día que hacía mal tiempo, intranquilos porque el niño tardaba en volver, se asomaron a la ventana y le vieron caminar imperturbable, a paso lentísimo, bajo una lluvia torrencial. Del mismo modo, algunos niños, a quienes se recomienda que no «traguen» la comida demasiado de prisa, llevan al extremo su obediencia, saboteando de ese modo la orden recibida.

¿Qué conducta observar en ese caso?

El medio mejor para no fijar definitivamente una conducta de oposición está en no prestarle atención. El pequeño trata de atribuirse de ese modo un valor suplementario. No se lo concedamos en ese plano.

Demos nuestra aprobación, por el contrario, a todos sus actos positivos. Mostrémosle que reconocemos su personalidad, que tomamos en cuenta sus palabras, sus acciones. Pudiendo así «plantarse» sin oponerse, cabe en lo posible que vuelva a seguir un ritmo algo más acelerado.

Una sola ha de ser nuestra actitud en todos estos casos: la de esforzarnos por comprender. Incluso los casos de lentitud aparentemente voluntaria, no suelen ser sino manifestaciones de 168 Las dificultades de vuestro hijo perturbaciones más profundas, y debemos hacer todo lo posible por descubrirlas.

Hemos de saber que las riñas, los gritos, los castigos, no hacen más que prolongar y acentuar esas dificultades. Pensemos en esas personas que, en medio de una multitud, resisten al empuje de los que tienen demasiada prisa: pudieran hacerlo inconscientemente, pero ¡también es posible que lo hagan de modo totalmente consciente!

En el plano escolar, a la espera de que los programas presten más atención a esas diferencias individuales, ayudemos a nuestros hijos en una adaptación que con frecuencia resulta difícil; debemos saber que el estímulo es el gran maestro

que les hará vencer los obstáculos interiores y exteriores. Pero, sobre todo, hemos de superar por nuestra parte la natural irritación que su lentitud nos causa, y esforzarnos por aceptar el ritmo propio de! niño, con mayor razón si en todo lo demás parece equilibrado y contento. Vale la pena de que respetemos su personalidad toda entera en aras de su desarrollo armonioso.

EL NIÑO PEREZOSO

Cuando un niño trabaja mal en clase, cuando saca malas notas o calificaciones inferiores a las que de él se esperaban, se le tacha, como es lógico, de «perezoso»: se le atribuye una mala voluntad que hay que corregir con castigos y riñas.

Pero hay «perezosos» de muy diversas categorías. Para llegar a conseguir algún resultado, es preciso distinguir los diferentes tipos posibles y emplear con cada uno de ellos un método de tratamiento, de trabajo o de sanción también diferente.

La pereza no es un defecto, sino una consecuencia De un retraso intelectual

Hay niños que han dado siempre señales de retraso en el curso de su primer desarrollo: han comenzado a andar, a hablar, a sonreír a su madre más tarde que los otros. Cuando van a la escuela no consiguen aprender a leer o a contar tan de prisa como sus compañeros. Si se les hace algún test (pruebas especialmente estudiadas para la determinación de la edad mental) se aprecia que su edad mental es inferior a la real. El retraso puede ser de uno o dos años solamente, y pasar inadvertido porque el niño es en todo lo demás perfectamente normal, algunas veces incluso «despabilado» y capaz de prestar grandes servicios en casa.

Este escolar hace «todo lo que puede», pero sus medios son limitados. Necesita una enseñanza especial que pueda interesarle y abarque menos asignaturas, lecciones más concretas y más directas. Es preciso que los padres tengan la prudencia de no pedirle demasiado y no tomarle en cuenta los fracasos. No hay que darle muestras de estar decepcionado. (¡Tanto cómo yo hubiera deseado que fueras un politécnico!) El niño retrasado tiene más necesidad que otro de que le apoyen y le ayuden material y moralmente en su trabajo, a fin de que le sea posible adquirir las nociones esenciales (lectura, escritura, cálculo elemental) siguiendo el ritmo que a él conviene.

De un estado de salud y de un temperamento

Cuando un niño de inteligencia normal no va bien en clase hay que llevarle, antes de nada, a un médico, que examinará:

Sus ojos; un niño que no ve bien no puede seguir como es debido las lecciones en la pizarra.

Sus oídos; un niño que oye mal no puede seguir una enseñanza que es, en gran parte, oral; tiene miedo de responder porque no está seguro de haber comprendido exactamente, porque teme las burlas.

Su estado general; un niño que respira mal, cuya salud es deficiente, tiene más dificultad que los otros para salir airoso:

su organismo se defiende contra un gasto de fuerzas que no tiene.

Antes de acusar a vuestro hijo de «perezoso», llevadle al médico. Aunque esté bien de salud, su desarrollo intelectual

—para seguir un curso normal— exige que se respeten ciertas reglas de higiene:

— Un niño tiene que dormir lo suficiente; los horarios escolares exigen que se levante temprano, por tanto, debe acostarse antes que los adultos, nada de tardes enteras de televisión o cine que le hagan perder horas preciosas de sueño con el riesgo de excitarle.

— Al niño tiene que «darle el aire», aprovechar los días de vacación para ir a jugar en un jardín, a fin de que pueda relajarse completamente con juegos al aire libre.

— El niño debe comer a horas fijas (sin que evidentemente esta regla tenga que ser demasiado rígida ni que cualquier retraso haya de considerarse como una catástrofe), pero no hay que pretender, a toda costa, que el niño coma mucho. Unos necesitan una alimentación menos abundante que otros; algunos no se sacian nunca de líquido, no les obliguemos por fuerza a beber un solo vaso en cada comida. Hay que procurar dejar que el niño se regule por sí mismo en todo lo posible, confiando más en su sentido de imitación que en sermones y regañinas.

Todas esas reglas de higiene de vida son con frecuencia difíciles de guardar cuando se vive en apartamentos excesivamente reducidos y las madres tienen mucho trabajo, pero es sobre todo en este sentido en el que se debe poner énfasis para mejorar la salud del niño. Por fortuna, el organismo infantil dispone de recursos de adaptación asombrosos en comparación con los del adulto.

El llamado niño “asténico”

Le falta vitalidad, ánimo en todo; a menudo se le tacha de «perezoso» porque no le gusta el esfuerzo físico, por su lentitud, por su incapacidad para emprender, y todavía menos para proseguir y terminar, cualquier trabajo; por la dificultad que siente para organizar su actividad presente o futura, su resistencia a los juegos que cansan. Se trata, en efecto, de un niño a quien hay que cuidar.

Desde el punto de vista médico: es cuestión quizá de trastornos endocrinos, de insuficiencia hepática.

Desde el punto de vista psicológico: hay que dejarle trabajar siguiendo su propio ritmo, sin acosarle, sin tratar de hacer de él un sujeto rápido porque nunca lo será.

Por el contrario, hay que exigirle que lo que haga (el tiempo que emplee no cuenta) sea satisfactorio en cuanto a la calidad. No hay que proponerle modelos demasiado elevados, inaccesibles (padre o hermano mayor) a quien nunca se sentirá capaz de aproximarse, sino procurar —sin que por eso se le obligue a perder contacto con su madre, a quien por lo regular se siente apegado como si fuera un bebé— que tenga algunos intereses en común con su padre, por ejemplo, en la línea del juego (fútbol, tren eléctrico) o de los paseos. También convendrá enseñarle a organizarse un porvenir personal fuera del sendero clásico de la familia.

Desde el punto de vista escolar, convendría llevarle a una clase poco numerosa, en la que el maestro pudiera estar más en contacto con sus alumnos. No hay que dejar a estos niños demasiado libres en su trabajo, sino estimularlos constantemente, proponiéndoles fines de satisfacción inmediatos e impartiendo una enseñanza directa y concreta. A cada esfuerzo debe seguir una recompensa inmediata.

El niño “turbulento”

Por lo general no se le considera como «perezoso», sino que más bien se dice de él que trabaja mal porque jamás está atento a lo que se hace en clase.

Esa turbulencia ofrece características diferentes según la edad: en el niño de 6 ó 7 años, es normal; lo que no lo es, consiste en pretender que permanezcan inmóviles los niños de esa edad. No hay que considerar, pues, una cierta irregularidad en las notas de conducta como una catástrofe, sino más bien asegurarse de que las adquisiciones intelectuales siguen un curso normal.

Se lucha más eficazmente contra la charlatanería y la agitación suscitando interés por los estudios que repartiendo castigos que, por lo general, al privar al niño de su libertad de movimientos, no hacen sino agravar su excitación.

Junto a esa turbulencia propia de una determinada edad, que desaparece poco a poco en el curso del desarrollo, se encuentran casos de «inestabilidad» más graves: aquellos en los que el escolar es tan incapaz de dirigir su actividad como su atención; está en continuo movimiento sin que sea capaz de dominar su agitación: le cuesta fijar el pensamiento y no llega a seguir la corriente de la clase. En este caso resulta muy difícil la adquisición de conocimientos. La intervención del médico, siendo necesaria, ha de llevarse a cabo con delicadeza en tanto no haya descubierto las causas, con frecuencia múltiples, de aquella turbulenta agitación.

Otra causa: los conflictos del niño con su entorno *Conflictos con los padres.*

Cuando un niño fracasa en clase, sufre, a menudo de modo inconsciente, por una relación perturbada en el seno de su entorno familiar.

El triunfo en la escuela se relaciona con el corazón de los padres. El niño se da cuenta de que, fracasando, les causa una pena. No es un modo fácil de «vengarse» de ellos cuando han surgido dificultades en la vida familiar: venganza que, además, es involuntaria.

La experiencia ha podido demostrar que las menores dificultades en las relaciones entre padres e hijos repercuten bien pronto en el rendimiento escolar. El niño que tiene la impresión falsa o acertada de que su familia «le quiere menos», quiere castigarlos porque se alejan de él, al mismo tiempo que a sí mismo por no saber conservar el amor de los suyos. Por eso tendrá tendencia a fracasar en el campo que sea; a mostrarse en la escuela lo mismo que en el hogar, «contradictorio» y «rebelde», a fin de justificar el desafecto que padece. En estos casos, interesa que los padres le expongan la situación al maestro que podrá, situándose fuera del conflicto, tener una actitud más tranquila, más objetiva, mejorando de ese modo la cuestión, al menos en el terreno escolar.

En este caso no sirve para nada multiplicar los castigos. Lo que hace falta, por el contrario, es devolver al niño la confianza en sí mismo, demostrarle que no es tan malo como todo eso y que es muy capaz de hacer las cosas bien.

Las dificultades pueden provenir, en efecto, de diversas causas, algunas veces muy fáciles de adivinar: por ejemplo, padres que se divorcian o riñen, simplemente, obligando al niño a elegir entre dos objetos de afección y a juzgar a quienes, hasta aquel momento, eran para él todo prudencia y saber. La muerte de uno de sus progenitores que el niño algunas veces considerada la dificultad que tiene para juzgar el mundo real, como un castigo a su «maldad», como la realización de aquel «vas a matarme de pena» o del abandono con que se le ha amenazado quizá, puede trastornar en ocasiones a un escolar mucho más profundamente de cuanto las apariencias dejan suponer. El nacimiento de un hermanito o de una hermanita pueden hacer que disminuya el rendimiento escolar, porque el mayor quisiera volverse pequeñín como el recién-nacido de quien todos se ocupan mucho y renuncia a mirar hacia su porvenir y a la escuela. Algunas veces, también, esos trastornos se remontan a la primera infancia, no se apreciaron entonces y parece no tener ninguna relación con los actuales. En todo caso, es preciso descubrir la causa de las dificultades antes de presentarles batalla.

Por lo general, se constata una reducción en los conflictos familiares cuando se mejora el plano de las dificultades escolares, al menos si el retraso en los conocimientos no es excesivamente notable y puede repararse con bastante rapidez.

Conflictos con hermanos y hermanas.

Es necesario evitar comparaciones entre los diversos miembros de la familia y decir: «Tu hermano es el primero en matemáticas» o, «a tu edad, tu hermana

sabía ya hacer eso o lo otro.» Es muy raro que se llegue a estimular el deseo de aprender por ese medio. Se corre más bien el riesgo de que el menor se desanime, persuadido de que jamás llegará a hacerlo tan bien, y abandone el combate. Es inútil, además, formular todas esas comparaciones, porque el niño se da cuenta perfectamente de ellas por sí mismo, y sufre.

Conflictos con el medio escolar.

Siempre vale más hacer hincapié en los éxitos y en el aspecto positivo que en los fracasos, creer en las posibilidades del niño para que pueda desarrollarse.

Los niños que están siempre «pegados a las faldas de su madre» suelen tener dificultades para vivir en el ambiente escolar que no respeta lo bastante su sensibilidad; se repliegan en sí mismos, temen las burlas y no se atreven a contestar al maestro por miedo al ridículo. A pesar de todo, es bastante raro que esas dificultades de adaptación se prolonguen mucho tiempo. Caso de persistir, son señales de que el niño sufre trastornos en sus relaciones con los demás.

Vemos, pues, leyendo todos estos ejemplos, que la palabra «pereza» no tiene mucho sentido.

¿Qué pueden hacer los padres?

Antes de tachar a un niño de perezoso deben tenerse en cuenta sus aptitudes e intereses. Diestro con las manos, de inteligencia concreta y práctica, sus padres han querido encaminarle, llenos de buena intención, hacia los estudios clásicos; fracasa, mientras que en una escuela técnica hubiera salido perfectamente bien. A la inversa, hay niños a quienes interesan más los estudios especulativos que el trabajo manual y a quienes aburriría la tecnología. Siendo malos alumnos en estos campos, podrían salir muy airoso en otra parte.

Es mejor no decidir sobre el porvenir de un niño dejándose guiar por consideraciones de comodidad, tales como la proximidad de una escuela: hay que examinar sus gustos y sus posibilidades intelectuales, manuales y físicas antes de elegir sus estudios.

Del mismo modo que no se le debe aplastar comparándole con sus hermanos, tampoco debe recordarse sin cesar lo buen alumno que vosotros habéis sido ni el porvenir elevado que prevéis para él.

Vuestro hijo está construyendo su propio porvenir, no el vuestro. No le impongáis el peso de vuestras propias esperanzas.

Por otra parte, debéis ayudarle, no obstante, a contemplar su porvenir, a fin de que comprenda que sus esfuerzos tienen una finalidad. Con frecuencia, sobre

todo cuando se aproxima el término de su escolaridad, los alumnos se desaniman porque no saben qué van a hacer, no ven qué caminos podrán abrirse ante ellos. Y eso les quita el gusto por el trabajo:

Las verdaderas vocaciones son raras. En general, los jóvenes, aun cuando estén informados, se retraen ante la elección de una profesión. Es posible que teman esa vida que va a comenzar para ellos y prefieran renunciar al éxito en los exámenes, antes que verse obligados a tomar una decisión que les introduzca en la vida adulta llena de incógnitas.

Los consejeros de orientación profesional pueden ser una ayuda en esos casos. Pero, sobre todo, son las conversaciones serias entre padres e hijos las que podrán aclarar el porvenir.

Las actitudes de los padres frente a la escuela

Ciertos niños fracasan no porque sean «perezosos», sino por. que no tienen fe en la escuela. Además, con frecuencia, su actitud es reflejo de la de sus padres: «Yo me pregunto para qué sirve estudiar...»; « ¡No hace falta tanto para ganar dinero! » ¿Cómo podrán después los niños hallar ánimo para trabajar o hacer el esfuerzo que necesitan para renunciar a la satisfacción inmediata del juego o de la calle? ¿Cómo podrán comprender después que se les riña si fracasan? La vida contemporánea les está dando ejemplo de facilidad, de rápidas ganancias sin fatiga. ¿Qué ha de hacer él si la familia parece admirar ese tipo de éxito más que el escolar?

En otras familias, la escuela tiene su puesto después de las demás actividades: ¿No has hecho tus deberes? ¡No importa! Nosotros comemos en familia, o: «Vamos al cine —o a la piscina— o de compras.» El niño que esté agobiado de quehaceres domésticos, aunque sean poco fatigosos, como cuidar de sus hermanitos o ir a los recados, no hará su trabajo personal.

El niño, que admira a sus padres, debe comprobar que toman en consideración el trabajo de la escuela sin que esto signifique que deba ir acompañado de exigencias desmedidas —como puede suceder— y de una verdadera obsesión por el éxito.

Pues es esta actitud —más bien que la que acabamos de describir— la que con más frecuencia encontramos. La escuela no se desvaloriza, sino que se «supervaloriza».» Los padres no se preocupan por el equilibrio, por la dicha del niño o por sus dificultades si trabaja bien en la escuela. La alarma se despierta cuando el maestro dice: «Esto no marcha.» La escuela es el barómetro con que se mide el equilibrio del niño —y de toda la familia—. Antes de acusar a un niño de «perezoso», pues, es aconsejable que se mire bien si la escuela es la que le conviene: o todo lo contrario. Los castigos, las lecciones de moral, clases de repetición particulares, serán de eficacia nula si no se indaga hasta el fondo para hallar la causa verdadera de la pereza.

EL NIÑO COLERICO

La cólera es, sin lugar a duda, una de las manifestaciones más frecuentes en el niño; también una de las que más envenenan el ambiente familiar y provocan en los padres inquietud respecto al porvenir mental y social de su hijo.

Es la manifestación brutal de un sentimiento hostil dirigido contra el entorno, personas o cosas. Montar en cólera es perder el control de las propias reacciones. Control que, forzosamente, es menos sólido en el niño que en el adulto.

El recién-nacido

Accesos de cólera se ven a todas las edades. Desde su nacimiento hay diablillos que vociferan y dan alaridos; a esa edad, la cólera se acompaña de movimientos convulsivos de todo el cuerpo, de auténticos ahogos que asustan a la mamá.

Con frecuencia es difícil discernir la causa inmediata de este furor. Por lo común, se tratará de una sensación de incomodidad, de frío, de hambre o de posición incómoda.

Es de saber que, contrariamente a lo que sucederá más adelante, el niño pequeño se encoleriza sin malicia.

Hay accesos de cólera sin causa aparente: un niño podría gritar horas enteras, sobre todo por la noche: «son los dientes», se suele decir entonces. La explicación es cierta algunas veces, otras resulta simplista, sobre todo si los ataques de cólera duran varios meses. Pueden originarse por un sentimiento de malestar interno, algunas veces de dificultades digestivas o de irritación de las mucosas. El niño, a quien se deja solo con su sufrimiento, no tiene otro medio de expresión que sus gritos de cólera, que irán amplificándose hasta ponerle enfermo algunas veces. Administrarle sedantes no tiene más eficacia que la de permitir a los padres descansar; pero no cura al niño. Para poder suprimir la causa desconocida de los gritos, de esa cólera, es necesario muchas veces el consejo del pediatra.

El primer año

A medida que el niño crece, las causas de su cólera se hacen más sutiles y numerosas. A los pocos meses de edad, los bebés son ya seres eminentemente sociales; pueden irritarse si se les abandona. A otros, por el contrario, no les gustan ciertas servidumbres a que se les somete. Un niño quizá proteste violentamente cuando le bañan o, con más frecuencia todavía, cuando le sacan del baño; otro, cuando está para cumplir un año, gritará si se le quiere hacer tomar por fuerza un alimento que no le gusta o en cantidad que él juzga excesiva.

El segundo y tercer años

Estas mismas causas persisten y se amplifican en el curso del segundo año. Desgraciadamente, la comida se convierte con demasiada frecuencia en una verdadera batalla.

A partir de los 18 meses, los ataques de cólera se hacen particularmente frecuentes y violentos, estallando por un motivo cualquiera; esas crisis duran hasta los 4 años en algunos casos. La cólera reviste entonces caracteres de verdaderas crisis de furor; el pequeño monstruo grita hasta ahogarse; se pone morado y, en ocasiones, incluso llega a perder el conocimiento por un instante.

Es entonces, recordémoslo, cuando se hace más independiente, pero también cuando se ve acosado por mayor número de prohibiciones: no tiene que ir allí; no puede tocar esto; se le prohíbe que corte las cortinas de cretona con las tijeras o asomarse a la ventana; en cambio se le obliga a acabar la comida, incluso a comer de prisa; se le exige que haga sus necesidades a horas fijas; se le prohíbe hacer ruido.

Ahora bien, el niño es impenetrable para los razonamientos de los adultos; su lógica no le conmueve en absoluto; está seguro de tener derecho.

Incluso da algunas veces la impresión de sentir un placer maligno en encolerizarse, en poner a prueba su poder sobre el entorno.

La vida de algunas familias se convierte en una verdadera pesadilla, sobre todo si la casa es reducida, cuando esas manifestaciones <desplazadas> turban, llegada la noche, el descanso que los desgraciados padres, o los vecinos, consideran bien merecido después de una dura jornada.

Tranquiliémosle en seguida. Por lo general, es una situación que no se presenta pasados los cuatro años de edad. El niño ha alcanzado una cierta madurez y, en lo sucesivo, comprenderá mejor el carácter ineludible de ciertas exigencias y limitaciones.

La edad del jardín de infancia

Por otra parte, su universo se ensancha; ha comenzado a asistir a la escuela maternal o al jardín de infancia; en sociedad no se atreve a «sacar» su cólera. Ciertamente, no faltarán todavía crisis de furor, especialmente si está fatigado.

La edad escolar

A partir de los tres años, y hasta llegada la pubertad, los accesos de cólera se deberán con mayor frecuencia a las tentativas paternas de poner fin al juego, que ha de ceder el puesto al descanso o al trabajo escolar, o bien se tratará de prohibirle ir a jugar con un amiguito o dejarle sin salir.

Muy a menudo parece mezclarse con un sentimiento frenético contra la injusticia y, entonces, la cólera se dirige, en general, contra un hermano o una hermana. Unas veces es el mayor quien protesta de que al pequeño se le deje pasar todo; otras, es éste quien se considera lesionado porque se hacen diferencias entre los dos y a él se le excluye de algún regocijo.

Aparecen ya en este momento los diversos comportamientos coléricos que volveremos a ver en el adolescente y —¿por qué no decirlo?— también entre los adultos. En uno la cólera será franca, acompañada de pataleos, injurias y, algunas veces, rotura de objetos; otros, por el contrario, la manifestarán menos y no harán más que refunfuñar en un rincón; otro habrá que no dirá nada, pero el rostro se le pondrá repentinamente pálido y se morderá los labios. No es la forma más deseable.

El porqué de esas cóleras

Hasta aquí no hemos explicado por qué la cólera está siempre disponible, siempre presente.

La cólera proviene de una insatisfacción.

No nos queda entonces más que pasar revista a las satisfacciones que un niño tiene derecho a esperar de la vida en las diversas edades.

El niño aspira a que le quieran

Bien pronto llegamos a la conclusión de que el niño se encuentra combatido por dos tendencias contrarias. Por una parte, desea recibir, ser amado, acariciado, mimado, protegido contra el hambre y el frío, contra el miedo. Basta que uno de esos sentimientos penosos se adueñe de él, para ver cómo se viene abajo el paraíso en el cual se había instalado con tanta satisfacción. Es por eso por lo que se encoleriza cuando es todavía muy pequeño.

Quiere ser independiente

Pero hay además otra tendencia: la de ser independiente ser él mismo. Quiere moverse y le confinan en su cuna; está furioso. A medida que el niño crece, su deseo de independencia se intensifica. Desde el momento que puede andar, quiere hacerlo todo por sí mismo. «Solo», dice aprestándose a la imposible tarea de comer por sí mismo. Le ayudan y eso le pone fuera de sí.

Momento difícil

Hemos dicho que el momento en que los accesos de cólera son más frecuentes y violentos se sitúa en la fase de oposición de los 2 y los 3 años. Es precisamente la fase en la que el niño conquista ásperamente un escalón más en su independencia. Señala el paso del bebé a la infancia. Pero, por mucho que quiera

ser independiente, sigue dependiendo de los demás todavía. Y se encoleriza tanto contra sus propias debilidades como contra la autoridad de los demás.

En el individuo normal, el sentimiento de la realidad sirve de freno. De adultos, no cedemos con tanta facilidad a nuestros cambios de humor. Pero basta que cualquier cosa perturbe la mecánica de nuestro cerebro, fatiga, nerviosismo, una enfermedad (y es bien sabido que el niño es más gruñón que de costumbre cuando se inicia una rubéola), para que ese control pierda todo su poder.

¿Qué se debe hacer?

¿Qué se debe hacer cuando un niño es colérico? Es un problema que se plantea con frecuencia. Pero no hay recetas mágicas. Cada situación requiere ser evaluada, no solamente en función del presente, sino también del porvenir.

Hay que aliviar al pequeñín

Nos parece absurdo entregarse a ensayos disciplinarios con bebés de pocos meses. Lo único que cabe hacer es tratar de aliviar su sensación de incomodidad.

No se debe ceder sistemáticamente ante el niño pequeño

Más adelante, a los 2 6 3 años, opinamos que se debe mostrar firmeza en algunos puntos concretos y resistir al niño si le viene la idea de hacer alguna tontería o algo malo y, sobre todo, distinguir entre lo que puede perturbar gravemente la vida de la familia y lo que no tiene gran importancia. El niño aprenderá pronto, por sí mismo, a calmarse.

Si llega a ponerse en un estado que infunda miedo, un baño tibio, mejor una ducha, le harán bien; incluso una servilleta mojada, medio eficaz y en ningún sentido brutal.

Hay en el niño colérico, por una parte, un temperamento que no se puede borrar de un golpe. Explota: es su modo de reaccionar. Podría resultar interesante indagar la razón de que nos cueste tanto, en nuestra sociedad, soportar los gritos y la cólera. Por instinto, el grito de la cólera nos infunde temor; representa para nosotros el signo de una cierta fragilidad emocional. En cierto modo, nuestra propia reacción, nuestra tensión frente a la cólera del niño, podría hacernos reflexionar sobre la impresión que nosotros le causamos cuando a nuestra vez gritamos, cuando también montamos en cólera. Es una reflexión que pudiera conducirnos a una mayor comprensión en nuestras relaciones mutuas.

¿Cómo será el día de mañana?

Sobre todo, conviene recordar que la cólera de hoy no significa que va a ser mañana un adulto de mal carácter. No hay para qué procurar a toda costa vencer la rebeldía en su germen. Es muy posible que, por el contrario, un niño cuya cólera se ha conseguido sofocar sea, más tarde, un individuo nervioso, ansioso y sin defensa.

Sin contar, no obstante, con que no todas las crisis de cólera de nuestros hijos carecen en absoluto de justificación. Aprendamos, pues, antes de castigar, a distinguir los casos en que ellos pudieran tener razón.

EL NIÑO DESOBEDIENTE

«Mi hijo tiene 3 años, yo no consigo nada, lo he probado todo...» Cuánta inquietud, cuánta decepción y desconcierto van encerrados en esa frase tan sencilla, El bebé, tan mono, tan dócil, se ha hecho «persona» y se alza frente al adulto. Se entabla combate entre el chiquillo testarudo que no quiere ceder y el adulto que exige obediencia. ¿Obediencia a qué? A principios elementales de buena crianza, principios de deber.

Los ejemplos van a mostrarnos, que si bien hay un problema típico del niño desobediente, hay también fatalmente el problema de los padres del niño desobediente.

La desobediencia del bebé

Una de las primeras palabras del bebé (desde antes de los 2 años) en sus relaciones con el adulto es: no. Dice «no» cuando se le ofrece una galleta, pero la come. Le encanta llevarle alguna cosa a mamá, pero le encanta igualmente negársela. Obedecer, desobedecer, equivalen, para él, a hacer o no hacer; en ambos casos se trata de probar a afirmarse; está contento de obrar «para» y «contra» el adulto.

Por lo que se refiere a la limpieza en un niño educado libremente, puede observarse que hay períodos en que parece hallar gusto en estar limpio y períodos en que se complace en negarse a estarlo. Esta alternancia evoluciona y aboca (si se deja al niño en libertad para negarse) en verdadera autonomía.

El niño se siente a gusto en el papel de adulto y comienza desde ese momento a participar con gusto en las actividades de los mayores porque, para él, obedecer, significa tanto como crecer. El niño ha de pasar, pues, necesariamente, crisis de cólera y de oposición: las necesita para crecer.

Conviene que la mamá sepa dejar que la tormenta pase sin darle demasiada importancia. El bebé, en esos momentos, ha de sentirse amado y no rechazado.

La rebeldía frente a los alimentos

M. tiene 18 meses. Un día, de repente, rechaza no solamente la leche, sino también cualquier otro alimento a la hora de comer. La madre, comprensiva, le

deja hacer y le da, fuera de las comidas, la fruta que él quiere. Es muy amable con él y no está en modo alguno intranquila. Durante tres días, M. come fruta y bebe agua o zumo de fruta. Al cuarto día pide su ah- meato a la hora del almuerzo. En diez días torna paulatinamente a un ritmo normal por lo que se refiere a la alimentación y, una mañana, incluso vuelve gozoso a tomar su biberón. Desde el punto de vista del carácter, el niño, durante todo ese tiempo, refunfuña, lleva la contraria, pero duerme mucho. Al cabo de dos semanas, la crisis está totalmente superada. Se observa una evolución en el comportamiento del niño: canta con voz modulada, su vocabulario se enriquece, adquiere cierta estabilidad en sus actividades manuales.

Esta experiencia, vivida en un ambiente de comprensión, le ha enseñado al niño a querer y a aceptar siendo así que todavía no sabía más que rechazar. El resultado de la crisis es que, psicológicamente, habrá crecido.

El derecho a ser uno mismo

La niña M. tiene 13 años. Desobedece sistemáticamente diciendo: «No haré eso porque no quiero.» A los 18 meses era asombrosamente dócil. No tocaba ninguna cosa, no se ensuciaba al jugar, estaba siempre limpia. Fue una docilidad adquirida demasiado pronto y sin su concurso voluntario. A los 3 años descubre la necesidad de querer y de obrar sin la cooperación del adulto, pero cree no poder conseguirlo más que oponiéndose a todo. Es reivindicativa, discute, vuelve a orinarse e incluso adopta un comportamiento de bebé gruñón. Por la noche tiene pesadillas y sueña que sus padres la abandonan.

Esta niña no tiene seguridad en la vida. Hasta los 3 años, toda su actividad no ha sido sino reflejo de la del adulto. La crisis representa un ensayo por adquirir ritmo y voluntad propios. El especialista ha tenido que ayudarla y «permitirle» crecer para que no sienta la necesidad de romperlo todo... y de castigarse.

El niño A. tiene 10 años. Desobedece por sistema. No hace sus deberes, y jura haberlos hecho. No hace los recados, pero asegura que no había nada en la tienda, etc.

Haciendo de la desobediencia casi su regla de conducta, se comporta como un niño acosado que ni siquiera sabe si quiere o no dar gusto. Los padres podrán ayudarle reduciendo sus exigencias en cuanto al hijo. Este, al no poder tener una conducta perfecta en todo, ha perdido pie por completo. Precisa que recobre su equilibrio para que su conducta vuelva a ser sensata.

¿Qué es la autoridad?

Evidentemente, hace falta que exista «autoridad en casa», es decir, que haya un padre que se interese por los estudios del hijo, por sus actividades extraescolares; un padre que establezca las normas de su existencia; pero que, al mismo tiempo,

esté contento de verle sano, creativo y alegre. Si el niño se porta mal, tiene que saber que papá estará descontento.

Con frecuencia, los padres entienden de otra manera la autoridad: la madre se cree obligada a «educar» al hijo ya desde la cuna; va siempre tras él gritando: «No te arrastres por el suelo», «no te metas nada en la boca», etc., y el bebé, tiranizado desde pequeñín, se encoleriza continuamente. Se coloca «contra» esa madre que le impide vivir. Más adelante, será estando a la mesa cuando el padre o la madre le repetirán mil veces:

«Coge mejor el tenedor», «come bien», etc. El niño, agotado, se torna grosero y se opone a todo, a menos que una falsa docilidad no paralice toda iniciativa y toda actividad hasta que la escondida oposición acaba por estallar un día.

No hay una «receta» de autoridad. La autoridad es un problema interno de los padres.

El adulto, en efecto, no siente la necesidad de ir continuamente «detrás del niño» si él mismo se siente tranquilo, fuerte, bien «adaptado» a su actividad en la vida.

Es propio de padres ansiosos, con dificultades propias, el exigir demasiado de su hijo.

Si los padres constituyen un matrimonio feliz, las reacciones serán generalmente justas. Sabrán «hacerse respetar» y respetarán al niño. Sabrán hacerse «obedecer» porque el hijo los sentirá firmes y veraces. El niño, en efecto, siente con gran intensidad lo que pueda haber de artificial en la actitud de sus padres.

¿Qué es obedecer?

La obediencia de un niño socialmente adaptado (es decir, activo, juguetón, buen alumno) es indicio de cierto estado de equilibrio. Vive en buena armonía con sus padres, con el reglamento de la escuela, etc. Para que exista «obediencia», en el verdadero sentido de la palabra, es preciso que, por parte del sujeto, haya voluntad de hacer lo que se le ordena.

Entonces se considera la obediencia como una necesidad de trabajar con el adulto, de crecer.

Puede suceder que un niño pasivo, a quien se ha obligado demasiado pronto a obedecer constantemente al adulto, al llegar un determinado momento «explote». Es como si todo cuanto hubiera hecho, hasta entonces, no hubiera sido obra suya sino del adulto. Se siente repentinamente en peligro de no ser él. La inseguridad interna se hace más fuerte que las amonestaciones del adulto. Hay algo en su interior que le empuja a decir «no», cueste lo que cueste.

«Es más fuerte que yo mismo», decía un niño, «tengo que desobedecer». Este estado de cosas puede llevar a una conducta totalmente desadaptada por parte del niño que se revuelve contra todos y a quien todos rechazan. Únicamente el especialista puede, en casos extremos, aportar ayuda real.

A una determinada edad, la obediencia implica conciencia del trabajo dado. Pero ese gusto por la disciplina, por el deber bien cumplido, forma parte de la educación de la primera infancia. Lo importante en ese momento era dejar al niño vivir y ser creativo (las mayores posibilidades de juego, de contactos sociales, de participación en el trabajo de su madre, de hacer experiencias, y todo ello antes de los dos años).

Si se educa al niño demasiado aislado, en vitrina cerrada, temiendo para él el contacto de los otros niños, difícil será que ame la vida. Tal es el caso de ese muchachito de 13 años que no trabaja porque dice que «sólo hace falta que papá me proporcione una colocación más adelante»... Otro muchacho de 14 años hace novillos, lleva notas falsificadas a casa, etc. En el medio familiar vemos una carencia de autoridad paterna. El padre no se preocupa ni se interesa por nada fuera de sus propios negocios y, de cuando en cuando, grita que no vayan a molestarle. El niño reacciona ante ese vacío de vida humana con una actitud desconcertada.

Causas que provienen de los padres

Madre nerviosa, ansiosa, meticulosa

El niño, como hemos podido ver reacciona en su conducta de acuerdo con la actitud de quienes le rodean. Tomemos al azar algunos «tipos» de padres y examinemos la reacción de los hijos.

El niño, sobre todo si es muy pequeño, reacciona a un ambiente excesivamente mecánico en el que se siente como un objeto, haciéndose «difícil» y desobediente. Como si de ese modo quisiera atraer la atención de los demás hacia él, como diciéndoles: «pero si estoy aquí, hacerme caso». Una participación mayor del niño en el trabajo de la madre producirá un cambio en su conducta. Lo que él quería no era ser malo, sino no sentirse excluido por la inquietud de su madre.

Ausencia prolongada de la madre

Si la madre trabaja, a su vuelta el niño pequeño reacciona a la ausencia mostrándose «difícil», Le ha costado mucho no ver a mamá y, cuando de nuevo aparece, está contento y enfadado al mismo tiempo. Se diría que son tantas las cosas que tiene «retrasadas» para manifestar, que ahora explota, hace el tonto o todo lo quiere. Si su madre se muestra amable y comprensiva con el niño, éste recobra su ritmo y vuelve a ser dócil. Esto es especialmente característico en los más pequeñines. Se les puede ayudar sin rehuirles, diciéndoles simplemente: «no es nada divertido que mamá esté lejos tanto tiempo».

Desacuerdo entre los padres

El niño copia en su conducta social la armonía o el desacuerdo existente entre sus padres.

Una de las cosas que influyen grandemente en la conducta de los muchachos es la conducta del padre con respecto a la madre. Si éste la maltrata, la llama continuamente, jamás se muestra satisfecho, el hijo le imitará adoptando una conducta de oposición. Recuerdo un niño de 5 años que era grosero con su madre, inadaptado en la escuela, malo en casa. No hacía con todo ello más que reproducir la conducta del padre hacia la madre. El pequeño era visiblemente desgraciado, estaba tenso, inquieto.

El niño desobediente reacciona a su entorno. Expresa, por una actitud asocial, su inquietud interna. A menudo refleja la actitud de su padre o su madre. A los 9 ó 10 años, cuando ya sea mayor, será perfectamente capaz de comprender las dificultades de sus padres, a condición de que ellos sepan contárselas con tranquilidad. La separación aceptada voluntariamente es, a veces, la menos mala de las soluciones.

La desobediencia es normal

No se puede educar un niño sin que haya crisis, arrebatos de cólera o caprichos. En cada etapa de su evolución atraviesa momentos difíciles de oposición. En cada caso, habrá que llamarle al orden sin dramatizar en absoluto. Conviene, sobre todo, no mostrarse como víctima de la conducta desviada del niño, educarle de tal forma que no haya necesidad de decirle «haces sufrir a mamá porque tu trabajo no está bien hecho», sino sensibilizar al niño a la observación de que «si tienes malas notas, peor para ti, ya te entenderás tú con tu maestra». Es una actitud que se debe adoptar desde el primer momento al ingresar el niño en la escuela. Debe sentir que trabaja para sí o contra sí, y no para sus padres. La mayor parte de las dificultades escolares se resolverían, por sí mismas, si a las sanciones escolares no añadieran los padres el hacer de ellas una cuestión personal.

¿Pero, qué cosas son las que podemos exigir al niño?

Comencemos por educarle ya desde su primera infancia con el suficiente margen de libertad para que pueda sentirse dichoso al actuar y al trabajar. Seguidamente, si se encuentra en compañía de adultos, digámosle que no debe molestarlos. Pero démosle la posibilidad de volver a su cuarto si lo prefiere, para jugar a sus anchas.

Sepamos, además, respetar los deseos del niño, y no le imponemos un horario severo cuando se trata de actividades que atañen a él únicamente. Enseñemos a nuestros hijos a entenderse entre sí como hermanos y no intervengamos en sus disputas.

Frente a un niño desobediente, preguntémonos si no será que le estamos exigiendo demasiado. Veamos después si nosotros, los padres, tenemos o no una actividad social adaptada, dichosa. Si no conseguimos ayudar al niño, acudamos entonces a un especialista. La desobediencia continua constituye, en efecto, un toque de alarma que avisa de otras dificultades más profundas. Debemos

convencernos de que el niño desobediente no es un niño feliz y que sólo está pidiendo que le ayuden, que le comprendan, que le amen.

EL ESPIRITU DE INDEPENDENCIA

El recién nacido, que viene al mundo después de nueve meses de vida parasitaria a expensas del organismo materno, está destinado a convertirse en un adulto y, por sus propios medios, a sufragar las necesidades de su vida personal y a las de la familia que, a su vez, constituya un día. Así, pues, la misma naturaleza pide que el joven ser humano, al crecer, se libere de aquellas tutelas que son indispensables al comienzo para asegurar su existencia, para llegar a mantener por sí mismo su propia vida. La historia personal de cada niño no es sino la de una emancipación progresiva, de la conquista de su independencia, que va acompañada del desarrollo de su espíritu de independencia.

Un afrontamiento

Porque se trata ciertamente de una conquista con todo lo que la palabra implica de lucha. Lucha contra obstáculos interiores, psicológicos: los que nacen de la oposición que en el niño se establece entre su deseo de independencia y su necesidad de protección, de seguridad, sus hábitos de obediencia, sin mencionar la debilidad propia de su edad. Lucha, además, contra los obstáculos externos, sociales, que alzan, frente a sus tentativas de emancipación, la autoridad de los padres, la disciplina familiar y la escolar. Se encuentran aquí ocasiones de conflictos permanentes, más o menos latentes, más o menos profundos y duraderos en los que podemos descubrir uno de los aspectos más característicos de la eterna querrela entre las generaciones.

Del lado del niño

El drama del espíritu de independencia consiste, en primer lugar, en que el niño, orientado hacia su porvenir, se anticipa a sus posibilidades reales de independencia.

El muchachito y la jovencita querrían, por ejemplo, comer como les place, disponer libremente del dinero como lo hacen sus hermanos mayores, salir con quien les gusta y, no obstante, la vigilancia paterna seguirá siendo durante mucho tiempo necesaria para evitar indigestiones, despilfarros y malas compañías. Más tarde, el estudiante o la estudiante, tendrán ansia «de vivir su vida», de «volar con sus propias alas», cuando todavía no pueden prescindir de la ayuda económica de su familia ni tampoco, quizá, de su apoyo moral.

Las limitaciones que esta tutela impone, no se pueden soportar sin impaciencia. Los niños, ávidos de independencia, se someten a ellas unas veces a regañadientes; otras, tratan de eludirlas con astucia o se declaran en abierta rebeldía: así, rencor, disimulo y desobediencia forman el cortejo del espíritu de independencia, exasperado por una educación equivocada.

Del lado de los padres

Pero el drama consiste también en que el niño tiene prisa por llegar a ser adulto o, por lo menos, hacer lo que hacen las personas mayores: en cambio los padres, por su parte, se mantienen aferrados a una imagen ya caduca de su hijo o de su hija, se los representan en un estadio más pueril del que en realidad han alcanzado, no se adaptan a la idea de su evolución sino con un retraso que falsea su verdadera perspectiva. Por eso suelen inclinarse a seguir ejerciendo su tutela revistiéndola de un carácter más atento, exigente y precavido de cuanto conviene; los consejos y las injerencias que por parte de ellos tienen su explicación en su preocupación por la suerte de su progenitura, toman a los ojos de sus hijos, la forma de inútiles complicaciones.

Además, hay también un poco de egoísmo, porque su afecto, el hábito de protección que han adquirido, sufren con ese desprendimiento cotidianamente agudizado que es ley de la naturaleza, pero que a ellos les cuesta aceptar; querrían desandar las etapas avanzadas porque eso les da la ilusión de retardar la llegada de la soledad, de la vejez y de la muerte, que son otras tantas leyes naturales.

Como siempre que se trata de educación, debemos dar la razón al impulso que mira al porvenir, contra el apego al pasado, y a la libertad contra la imposición. Nosotros, los padres, tenemos obligación de permitir que el espíritu de independencia goce de su parte de legítimo ejercicio. Sin que tengamos que acceder siempre a ciegas a todas sus reivindicaciones, debemos comprenderle, a fin de marchar de acuerdo con él y no empujarle a la rebelión. Finalmente, deberemos ir adaptando paulatinamente nuestra indispensable autoridad al nuevo ser que está emergiendo poco a poco en nuestro hijo.

Debemos llevarle a que aprenda a obedecerse a sí mismo.

Obedecer a todo lo que en él hay de razonable, en vez de confiar siempre en un guía. Debemos enseñarle a que pueda prescindir de nosotros, que es la más alta ambición a que puede aspirar un educador digno de tal nombre.

¿Cómo se manifiesta el espíritu de independencia?

Intentaremos penetrar en la naturaleza del espíritu de independencia con el examen de algunos ejemplos vividos. Ello podrá darnos alguna luz sobre el modo de comportarnos a su respecto.

El rechazo a la ayuda ajena

T. no tiene todavía 2; 6 años: ha comenzado un poco precozmente sus crisis de oposición, responde «no» a cuanto se le pide, corre siempre a hacer lo que se le

prohíbe: «no quiero» es su declaración favorita. En este momento está ocupado edificando una torre con las fichas de un juego de dominó colocadas por parejas, encaradas, formando cada par un cuadro con las de debajo. Es difícil, y después de haberlo intentado varias veces, aún no ha podido pasar del cuarto piso. Su tío, que le está observando, se acerca a él y, con el propósito de ablandar al pequeño salvaje, le ofrece su ayuda. Arma una torre de nueve pisos, sin olvidarse de dar, con un tono alentador, algunas explicaciones sobre el modo de hacerlo. Pero el niño, abandonando su empresa al aproximarse el adulto, ha comenzado ostensiblemente a poner en fila sus cochecitos. Y cuando el tío, un poco herido, pero digno, torna a la lectura de su periódico. T. se vuelve y ¡plaf!, echa abajo la torre con un puñetazo vencedor sin pararse no digamos a admirarla, sino ni siquiera a examinarla. Comienza de nuevo a edificar a su modo con las fichas, que no se sostienen ahora mucho mejor que en las tentativas precedentes.

Podríamos engañarnos al interpretar su conducta y creerla fundada en alguna animosidad contra su tío. De hecho, se explica por ese espíritu de independencia en cuyo despertar hay que buscar primeramente la causa general de la crisis de negativismo y desobediencia porque atraviesa, como sucede normalmente a todos los niños al llegar aproximadamente a esa edad.

Se hallan en ese estadio del desarrollo en que la toma de conciencia de sí señala el paso de la primera a la segunda infancia.

Exactamente en este estadio del desarrollo, el niño pequeño, que hasta entonces había vivido en un estado de fusión mental y, sobre todo, afectiva con su entorno, al no poder contar más que con los demás para conseguir la satisfacción de sus deseos, descubre ahora la eficacia de su acción personal, su propio camino, distinto del de las personas que le rodean. Sabe que sus pensamientos le pertenecen en propiedad y no como creía hasta ahora, que el dedo meñique de la mamá podía contarle sus secretos intentos y las menudas extravagancias que hubiera querido esconder.

Hay algo de singularmente excitante en este descubrimiento de su propia persona; no se cansa jamás de comprobarlo por medio de nuevas experiencias, constatando su individualidad y los poderes que detenta, ofreciendo a sí mismo y a los demás alguna prueba de todo ello.

Los otros son, desde este momento, seres bien distintos de él, y su oposición sistemática frente a ellos no es más que una manera de acentuar la separación. La dicha de sentir en sí una fuerza actuante, productora de esos fenómenos hasta entonces reservados a la potencia misteriosa de los mayores, de sus padres, de los adultos, es una de las más vivas y, al mismo tiempo, de las más fecundas que pueda experimentar.

Así, al construir esta torre, lo que interesa a T. no es tanto el resultado como el ejercicio en sí. ¿No es eso, además, lo que sucede en cualquier actividad lúdica?

El resultado perfecto que el adulto ha obtenido, lejos de satisfacerle, le contraría por dos razones: resalta su propia incapacidad, su inferioridad con respecto a aquellos que él trata de igualar; se ha conseguido sin su participación personal. El niño no tiene, ciertamente, una idea clara de los móviles de su gesto destructor y de su obstinación en volver a comenzar sin tener para nada en cuenta los consejos, pero en ellos hallamos una buena explicación.

Quiere darse a sí mismo un testimonio de su poder creador, llevando a cabo, solo, una tarea difícil.

El deseo de poder

Hace algunos meses, el mismo T., viendo (y sobre todo oyendo) a un compañero mayor jugar con una peonza a la que hacía girar, juguete nuevo para él, gritó tendiendo sus brazos hacia aquel objeto: « ¡Yo, yo! » No era deseo de apropiarse del objeto, sino más bien de convertirse él mismo, imitando el movimiento que veía efectuar, en la causa del ruido producido.

Al año siguiente, cuando su padre quiso ayudarle a unir los carriles del tren mecánico que le han regalado por Navidad, tuvo una reacción indudablemente menos violenta que la de la destrucción de la torre, pero de la misma naturaleza, y protestó de modo muy significativo: « ¡No!, ¡no! ¡Yo solo!»

—«Pero, ¿no ves que no puedes? Es demasiado difícil para ti.» ¡No importa! ¡Quiero hacerlo yo solo! »

Su padre no debería haber resaltado la torpeza del niño; y afirmar que la tarea estaba por encima de sus fuerzas era una de esas cosas que claman por un mentís, que bastan para fijar al pequeño en su obstinación de intentar hacer algo reservado a otros más diestros o más fuertes que él. El padre se dio cuenta de ello y, algún tiempo después, su proposición de hacer de obrero con la vías, mientras su hijo era a la vez contra maestre y jefe de estación, mereció la aprobación de éste, orgulloso de ver los papeles invertidos y de ejercer así su poder no solamente sobre las cosas, sino también sobre un ser, ¡y qué ser! Porque con el espíritu de independencia va fácilmente asociado el de poder y el de dominio.

La obstinación

Le acompaña también la obstinación, la testarudez. La mamá de B., niña de 10 años, no quiere que ésta salga a la calle en invierno sin protegerse la cabeza del frío con un gorro, un pañuelo o una bufanda. Pero eso no se conforma con el espíritu de coquetería de B., que tiene ideas muy bien definidas sobre la materia: las de las compañeras que admira.

Porque el espíritu de independencia no traduce, a menudo, más que un movimiento de dependencia.

Si uno se emancipa de la familia, es por el deseo de integrarse mejor en un nuevo grupo.

Se resiste la autoridad de los padres para someterse estrechamente a la del jefe de la pequeña banda, o del pequeño clan o del grupo deportivo. Cualquiera que sea la explicación, cada salida de B. señala el despertar de un nuevo conflicto sobre los cubre-cabezas. Su madre ha llegado hasta a ponerle ella misma, por fuerza, una bufanda en la cabeza; la chiquilla, que le ha dejado hacer de mala gana, se la quita por la escaleta y sale de casa con la cabeza descubierta. Su madre la ve desde la ventana y suspira: « ¡Testarudilla! » Sí que lo es, verdaderamente, pero usted, señora, no lo es menos que ella. Que el motivo sea que usted lo hace por el bien de su hija, no cambia nada. Un día que el enojo llegó a ser más violento, la niña dijo: «Yo no me meto en que te pongas un sombrero; déjame entonces a mí vestirme como yo quiera.» Frase insolente, inspirada por el espíritu de independencia llegado a la agresividad, pero muy instructiva, porque implica en el fondo una reivindicación de la igualdad entre ella y usted, lo que constituye, en realidad, el fondo de la cuestión.

La agresividad del lenguaje

A los 12 años, J. e., que vive en un ambiente de severidad extrema, donde se habla un lenguaje pulido, donde una palabra malsonante lanzada en la conversación provocaría una especie de escándalo, comienza a introducir en el hogar familiar la jerga que él había adoptado desde hacía algún tiempo en el Instituto, sin que hasta entonces hubiera osado emplearla en presencia de sus padres.

Se podría fijar la fecha del comienzo de este comportamiento, con precisión, en el día que su padre puso inconvenientes para dejarle seguir los proyectos planeados en unión de otros compañeros de más edad para ir de excursión en canoa durante tres días. La oposición paterna era quizá justa, pero J. C. se había sulfurado y puso punto final a la escena, bastante viva, gritando: «Me importa un pito, iré de todos modos.» No había ido, por fin, pero la «palabrota» (lo que en su casa se consideraba como tal) que había proferido, no era solamente una manifestación de su mal humor, sino también una revancha, al mismo tiempo que una manera de marcar una separación entre él y los suyos, que le retenían por fuerza cuando él deseaba marchar. Y, desde entonces, con ese lenguaje afirma a nivel oral una independencia que sólo con mucha prudencia se le otorga en el plano de su conducta.

Observemos una vez más que, en compensación, ese mismo lenguaje expresa la dependencia del niño con respecto al medio estudiantil, cuyo estilo adopta. Pero cuando sus palabras suscitan la reprobación de su familia, tácita o explícita, se puede ver que J. C. experimenta ¡a satisfacción de haber conseguido una victoria comparable a la del primer cigarrillo fumado, también señal de emancipación, una etapa más en su tránsito a la condición de hombre.

La libertad en el tiempo libre

Un aspecto muy corriente del espíritu de independencia del niño, a partir de los 10 años, es el deseo de alejarse de la sociedad familiar durante determinados períodos de ocio, en particular los domingos.

Los jóvenes anhelan la compañía de sus coetáneos (de su mismo sexo o del opuesto); y la de los adultos, si es continua, les pesa.

Los adultos se preocupan por lo que puedan hacer sus hijos lejos del control directo de sus miradas. Estiman necesario multiplicar, antes de dejar marchar a aquel hijo pródigo, unas recomendaciones que no sirven más que para molestarle porque, en ellas también, ve el niño un atentado virtual a su libertad, una manera de imponerse y, sobre todo, de tratarle de un modo más infantil de lo que él juzga conveniente. «Yo ya no soy un bebé, me parece», dice o, por lo menos, lo piensa.

Nada de dar cuentas

Los educadores responsables ven, no obstante, tanto mayor motivo para preocuparse cuando esos mismos muchachos y esas mismas jovencitas, que tan vivamente desean salir «por su lado», no tienen después ningún deseo de dar cuenta de sus salidas, sobre todo cuando al regreso se les hacen preguntas y, más todavía, si el cuestionario les parece tener un carácter un tanto inquisitorial.

No es precisamente porque hayan elegido diversiones que pudieran considerarse reprobables, sino más bien porque consideran la curiosidad de los padres como una traba para su libertad.

Es como si quisieran satisfacerla aun estando lejos de ellos, como si no los hubieran perdido de vista. Además, el niño participará de un tirón o por fragmentos el empleo de su tiempo, con tal que no se le presione. Pero si, por el contrario, se le acosa a preguntas en cuanto llega, si le censuran por haber vuelto a casa algo más tarde de lo convenido, aunque sólo sea acechar de un modo demasiado ostensible su llegada, él (o ella) se retrae, responde únicamente de modo vago y sucinto y la tarde pasada en ocupaciones perfectamente inocentes, guarda para los padres un misterio irritante.

El gusto de lo secreto

El gusto por el secreto —en acciones, proyectos y pensamientos— va unido al espíritu de independencia. El niño amigo de andar con misterios suele ser así por su afán de librar de intrusiones, o simplemente de la curiosidad ajena, su vida personal, por el placer de ejercer su poder de iniciativa y de creación, cuyo papel en la afirmación de la personalidad hemos hecho notar anteriormente.

S., 12 años, ha participado a escondidas en un concurso organizado por un periódico. Un buen día, el cartero le lleva un paquete que contiene el premio que

ha ganado: un lápiz automático. Sólo entonces descubre a sus padres el origen de aquel objeto. No digamos por eso que el niño obra con disimulo o es desconfiado: lo que ante todo desea es comprobar que ya no es un niño, que es muy capaz de actuar como una persona mayor y sin la ayuda de los adultos. Su conducta se origina en la misma tendencia que el «yo solo» de T.

Aspectos negativos y positivos

Los adultos que están en contacto, y a menudo en conflicto, con niños en quienes el espíritu de independencia es vivo o precoz, tienen tendencia a no ver de él más que el aspecto negativo: obstinación (que algunas veces, como hemos visto, no es sino reflejo de la suya), desobediencia, rebelión contra la legítima autoridad, insociabilidad y carácter de «oso». Eso es considerar únicamente el reverso de un fenómeno, siendo así que, por el contrario, es preciso conocer el papel que necesariamente le incumbe en la formación del carácter y de la individualidad.

Sus grados y las diferentes edades

Esta tendencia tiene más fuerza entre los muchachos que en las niñas, siendo estas aparentemente más dóciles, más conformistas y adaptándose más fácilmente a las exigencias sociales.

Los padres no tienen ningún motivo para alegrarse de que un hijo no manifiesta reivindicación alguna de independencia. Sucede entonces que la necesidad de seguridad, el deseo de protección, prevalecen con exceso sobre la tendencia opuesta.

Observemos el ejemplo de ese niño que se deja cuidar como mínimo o hasta lo pide; no le cuesta obedecer; no toma por sí ninguna iniciativa, ni aun en las cuestiones que más directamente le atañen: alimentación, modo de vestir, amistades, distracciones; más adelante, orientación hacia una profesión y, llegado el caso, matrimonio. Confía en su padre o en su madre cada vez que hay que tomar una decisión; y si le proponen una elección la respuesta es siempre la misma: «Lo que tú quieras.» Durante la primera edad, todo eso puede proporcionar a la mamá algunas satisfacciones; pero esa costumbre de recurrir siempre los demás, a su consejo o, por lo menos, a su aprobación, lo prepara bien pobremente para asumir las responsabilidades que la vida le depara, para tener firmeza en sus opciones, para el ejercicio de la voluntad. Aun cuando fuera posible suprimir de la naturaleza infantil el espíritu de independencia, deberíamos guardarnos muy bien de hacerlo.

En dos períodos, y precisamente a los que corresponden los ejemplos que acabamos de ofrecer, presenta una particular vivacidad el espíritu de independencia con su posible secuela de provocación y agresividad: primeramente la crisis de negativismo y oposición alrededor de los 4 años y, algunos más tarde la crisis de la originalidad al comienzo de la adolescencia.

Esas dos crisis simétricas no presentan, por otra parte, las mismas características.

La reivindicación de independencia del niño es más espontánea que razonada; se expresa casi enteramente por la acción. En el adolescente, por el contrario, procede de la reflexión; parece premeditada, incluso calculada.

Se presenta como una aplicación de teorías generales, fácilmente exageradas y paradójicas, y se propone emanciparse no solamente de las personas, sino también de las instituciones que esas personas representan: la familia misma, la sociedad en sí.

Qué conducta seguir

Nada de asombrarse, esforzarse por comprender

¿Qué procede aconsejar a los padres frente a la oposición de los hijos? En primer lugar, que no se sorprendan; que no consideren como excepcional el caso de su hijo o de su hija; es, por el contrario, muy corriente. Que se dispongan, sobre todo al acercarse a los 4 años y después al salir de la infancia, a verlos hacerse más difíciles de manejar, manifestando un espíritu de contradicción sistemática, atrincherándose contra la comunidad familiar para ir en busca de otras compañías. Que no interpreten ese aparente distanciamiento como una falta de afecto. Cuando un escolar rechaza con rudeza a su madre que le acaricia delante de un compañero o le prodiga tiernos diminutivos, no quiere decir que la ame menos que antes, es que experimenta un vago sentimiento de humillación al verse tratado todavía como un bebé, sobre todo en presencia de un igual a quien, por el contrario, quisiera dar una idea favorable de sí. Hemos de aceptar el hecho de que nuestros hijos crezcan y vayan teniendo cada día menos necesidad de nosotros para, finalmente, dejarnos y marchar a cumplir su propio destino. Debemos procurar prepararlos poco a poco, para que puedan prescindir de nosotros.

Estimular la iniciativa y la toma de responsabilidad personales

¿Cómo? Es indudablemente necesario proteger al niño, y para ello hay que vigilarle. Pero no conviene que, a partir de cierta edad, la vigilancia siga siendo demasiado ostensible y, sobre todo, que insista en las órdenes negativas, en las prohibiciones. No conviene expresar con demasiada frecuencia en su presencia los temores que se tengan por su salud, su seguridad, su comodidad y bienestar, haciéndole así pusilánime y cobardón, ávido de protección explícita. Por el contrario, va bien que se le deje resolver por sí las dificultades, incluso frente a peligros menudos, permitiéndole tomar la iniciativa en la elección de las medidas a tomar para superarlos. Esa confianza que le mostramos le acercará a nosotros, le hace más fuerte, le incita a tomarnos como testigos, a dialogar; mientras la docilidad pasiva no hace sino aumentar la distancia entre las generaciones.

No se ha de decidir siempre por el niño, sino dejarle a él la elección después de haberle explicado, sin influirle, ni aun indirectamente, la responsabilidad de las decisiones que le competen.

No queremos con esto decir que se deba estimular su capricho cuando se trata de detalles insignificantes, sino que conviene dejar que se ocupe como mejor le

parezca de las cosas que le atañen, haciéndole partícipe al mismo tiempo de nuestros propios puntos de vista.

No hay que darle todo masticado, ni trazarle líneas de conducta excesivamente minuciosas en todos los detalles, sino, por el contrario, animar a tomar la iniciativa en aquellas tareas que son conformes a sus intereses dominantes, que pueda él realizar a su modo y de las cuales asuma la responsabilidad. A una niña le gusta cocinar y particularmente la repostería: dejad que prepare el postre sin intervenir en sus manipulaciones para nada. ¿Qué importa que el pastel no salga perfecto? Ya saldrá mejor la próxima vez, porque es la experiencia individual la que enseña y no la de los demás. El resultado puede ser poco satisfactorio, pero es personal y, desde el punto de vista psicológico, preferible a un resultado excelente debido a la ayuda extraña.

Ayudar a la conquista de la autonomía

Guardémonos bien de exasperar a nuestros hijos con órdenes fastidiosas relativas a su persona o a cuanto con ella se relaciona, y que tienden a disminuir su libre disposición de la misma: « ¡Tente derecho! ¡No te aprietes tanto el cinturón! ¡Abróchate la chaqueta! ¡Mira por donde vas! ¡Atento a donde pisas! ¡No muevas los brazos de ese modo! » Son observaciones que parten de un buen sentimiento; pero, cuando se repiten veinte veces al día (con lo que además pierden toda eficacia), ¿habremos de extrañarnos por las reacciones de impaciencia que susciten? La necesidad de independencia comprimida, de ese modo, halla una salida en las conductas desagradables para el entorno: el hostigamiento, la testarudez, son un modo de pagar con la misma moneda.

Toda educación, tanto la de la familia como la de la escuela, si se encamina en definitiva a la formación de seres libres, capaces de regirse por sí mismos, no ha de considerar el espíritu de independencia como un defecto que se debe combatir, sino como una disposición natural que puede utilizarse y hay que orientar.

Esforcémonos por ayudarle en este sentido, no concibiendo la disciplina como un fin en sí misma, sino como un aprendizaje de la autonomía que, para un ser dotado de razón, consiste en conformar su conducta con las normas de esa misma razón que en sí mismo descubre y libremente acepta.

EL LADRONZUELO

¿Ladronzuelo o ladrón?

Birlar - robar timar hurtar - escamotear - sablear - volatilizar... se podría hacer una lista muy larga con los verbos que la lengua y el argot ponen a nuestra disposición para decir: coger lo que no nos pertenece. Desde el momento que hay muchas palabras para expresar la misma cosa, es que se siente la necesidad de un subterfugio para hablar de ello. El ladrón dice «birlar». La víctima, «ladrón». La inusitada riqueza del vocabulario es expresión de la variedad de sentimientos que el robo suscita: robar, sustraer, es cosa vergonzosa; escamotear, «volatilizar», es algo hábil, birlar es divertido, timar es como un deporte...

Decimos que el niño «escamotea» porque, según el caso, esa palabra puede tomarse en buen o mal sentido, con ironía o con severidad. Quitarle un bombón a la hermanita, una moneda a su madre, diez a su padre, una fruta del árbol o en el estante de la tienda, veinte monedas y después ciento del cajón de su patrón, organizar un robo a una casa o un atraco a mano armada son cosas bien diferentes; es muy delicado de señalar el punto donde comienza el delito. Por un «robo» de peladillas del armario del comedor, J. se enteró de que es odioso el niño que hace avergonzar a sus padres, que es indigno de ellos, que se debe esperar lo peor para él en el porvenir. Por otra parte, para J. no hay más que guiños divertidos y cómplices cuando relata el modo como ha sabido distraer al interventor y viajar gratis, o incluso hacer algunas compras menudas en un almacén y olvidarse de pasar por la caja después.

No vamos a hablar ahora del niño delincuente, del que plantea problemas judiciales, sino del niño que «pilla» en casa o en la escuela: no es nada grave, pero es molesto y a las veces inquietante. Al principio, los padres no prestan atención; es tan poca cosa. Hasta que un buen día se espantan, y abultan entonces los hechos: de un exceso de indulgencia pasan a la excesiva severidad. Se asombran al ver que los castigos no sirven para nada, que volviendo a la indulgencia parece que las cosas se agravan más todavía: si el niño cesa de robar, también cesa de trabajar; hace «novillos» o comienza a contar historias inverosímiles. ¿Qué hacer con él?

Tratemos en primer lugar de comprender lo que ocurre dentro de la cabeza de nuestro pequeño ladronzuelo.

Vamos a contar algunos ejemplos: los referiremos tal como fueron. Hemos elegido algunos entre los más típicos; nada hay tan instructivo como observar de cerca a los niños.

¿Se parece vuestro hijo o alguno de ellos?

El niño N. y la niña M. se pegan: gritos, arañazos, mordiscos. En el cuarto, un gran alboroto. La mamá llega y se pone de parte de la hermanita: «Acabarás de dejarla en paz? ¿Qué es lo que os pasa, vamos a ver?» M. lloriquea: «Me ha quitado un bombón.» Por principio, mamá mira seria a N.; después, sale del cuarto encogiéndose de hombros tan divertida como disgustada. Y no se vuelve a pensar en ello. Otro día sorprenden a N. frente al armario de la cocina con la boca llena de chocolate. Es inútil preguntar la procedencia. No se ha tomado ninguna precaución...

Pero, hoy, ¿qué ha sucedido hoy? N. está en la cama, no le han dado de comer, su plato sigue vacío sobre la mesa en su Sitio; M. no tiene apetito, papá y mamá están silenciosos, visiblemente desconsolados. Acaba de desarrollarse una escena dolorosa. El padre se ha puesto en pie diciendo: “Los bombones... el chocolate... y ahora el dinero de la casa: ¿dónde ha aprendido a robar?...”

¿Qué ha sucedido? Son los primeros días de calor. Al volver de la escuela el camino parece largo y fatigoso. ¡Ah! Por lo visto el vendedor de helados se ha instalado en la esquina, frente al templo. Se ve acosado por todas partes. P., el amigo de N., olvidándose del calor, hace un sprint. N. sigue adelante: se limita a dirigir una mirada distraída, todos los días, a aquellos helados verdes o rosa que degusta su amigo.

P. no es discreto ni generoso. Y nada hay más fácil que pescar una moneda en el portamonedas de la cocina. Nadie se dará cuenta... Decididamente, aquellos helados son deliciosos. Y N. coge cada día una moneda. Tanto va el cántaro a la fuente... Al acabar la semana, mamá echa cuentas: falta bastante dinero, Sospechas, Certidumbre, Confesión. «Este niño acabará en la cárcel.» Se habla de correccionales,,,

Hubiera sido más sencillo y eficaz darle un poco de dinero a N., incluso si no tenía «necesidad» de helados... Con eso no se le hubiera impedido realizar el robo, pero habría disminuido el peligro.

Sencillamente, porque es humillante para un niño no poder permitirse los mismos placeres que su amigo. ¿Lo habéis observado? Sí, le «birlaba» los bombones a su hermanita porque a ella la trataban de otro modo que a él sin darse cuenta. N. se sentía desprovisto de afecto y de atenciones; cuanto más le «aprietan los tornillos», con mayor intensidad le asalta ese sentimiento y más motivos encuentra para robar.

La historia de N. ha terminado bien. Los padres se dieron cuenta en seguida de su aturdimiento; después del castigo hicieron uso de paños calientes; le han hecho comprender al chiquillo que tenía que pedir lo que quisiera para que pudieran tener confianza en él; no se le ha concedido siempre todo cuanto quería; pero una negativa precisa se acepta sin dificultad. Mientras, aquel helado que jamás hubiera osado pedir, había llegado a convertirse en objeto de un desatinado deseo. En vez de castigarle le han fijado una pequeña cantidad de dinero para su bolsillo.

Esta exacerbación del deseo, por la imposibilidad de satisfacerlo, es cosa corriente.

La exagerada reacción de los padres y su exceso de severidad al condenarle son fenómenos del mismo orden: no han sabido mirar las cosas de frente y situarlas en el lugar que les correspondía. La comprensión de los padres ha vuelto después a ponerlo todo en orden.

B. no tiene, como N., la dicha de tener una mamá. Buena parte de las faenas de la casa pesan sobre él. El miércoles, mientras sus compañeros van al patronato o se reúnen en el bosque para jugar, él tiene que volver a casa con su hermana. Se siente solo. El domingo se pasa todo el día haciendo dibujos geométricos de todos los colores. A la larga, resulta monótono. Ha tomado el hábito de replegarse en sí mismo. En la escuela, los otros no le hacen caso; es una cantidad despreciable; él, silencioso, se mantiene aparte. Oye a los otros discutir de carabinas, de fusiles, de cañones. El vuelve a casa, hace sus deberes, pone las patatas al fuego, limpia

la nariz a su hermanita. Sueña. ¿Quién podría pensarlo? El tímido B., el que siempre calla, se ve con una carabina en las manos, triunfante; toda la escuela le rodea y hasta las personas mayores le admitan y le envidian. Por la noche lo sueña; por la tarde todavía piensa en ello. Todos los días da un rodeo para ver el escaparate de la tienda de juguetes.

Pero también sabe lo de la famosa caja de cigarros de su padre: el escondrijo..., el secreto del polichinela que hay en todos los hogares. Papá no ha vuelto todavía; la hermanita no ve más que su muñeca...

B. hunde la mano en el cofre. En ese momento oye la puerta que se abre... No tiene tiempo de contar. Con dos billetes arrugados en el fondo de! bolsillo parece muy tranquilo; mira a su padre bien de frente; nadie puede pensar en nada semejante.

Están acostumbrados a verle tan soñador, les es familiar aquella mirada límpida, han ignorado siempre lo que se escondía tras su transparencia. Mañana, B. podrá organizar una verdadera partida de caza. Habrá llegado a ser alguien, como los otros, mejor que ellos.

Aquella felicidad no duró mucho tiempo, pues el robo fue fácil de descubrir. ¿Pensáis que lo que conviene son reproches y castigos?

P. es el mayor de cuatro hermanos; su madre, agobiada de trabajo, se apoya en él para que la ayude un poco; le pide, sobre todo, que dé buen ejemplo a sus hermanitos y, con frecuencia, se le hace responsable de las travesuras de los menores. Y he aquí que la pequeña F. viene a aumentar el número. Ella acapara todas las sonrisas, todos los besos y, además, necesita cuidados continuos. Es un hermoso bebé. P. la quiere mucho. Ha hecho cuestión de honor ocuparse de ella. Está tan a menudo empleado en casa que nunca se le ve jugando a las canicas. Olvidan que no tiene más que 10 años. Su madre no se acuerda algunas veces de ir a taparle cuando está en la cama; ni siquiera ha tenido tiempo de zurcir un desgarrón que se ha hecho en el pantalón. Algunas veces, P., de codos en la mesa, sueña; hace bolitas con miga de pan y organiza juegos: bolas, fútbol.

Ayer tarde encontró por casualidad, debajo de una servilleta, el cepillito de la pequeña, con su nombre, F. grabado. El lo escondió prestamente en el bolsillo sin saber a ciencia cierta por qué.

La mamá lo busca en vano; P. nada dice y se va a la escuela. La mamá está intranquila; tiene apego a aquella primera bisutería de la recién nacida; su misteriosa desaparición adquiere proporciones desmesuradas. Sospechan de P.; le hacen preguntas amenazadoras, apremiantes; él niega cada vez con más violencia. Al día siguiente, para sentirse menos culpable, P. juega con sus compañeros de clase; un juego tan apasionante que hasta se olvida de la hora y vuelve a casa tarde. Jugaban al tesoro robado con el cepillito.

N. es hija única. Tiene 10 años. Su padre está gravemente enfermo. Sobre su madre recae todo el peso de la familia, pero no por eso deja de ser el sostén moral y físico de su marido. N. no sabe nada, ni de la alegría de vivir, ni de la

despreocupación inocente de su edad. Reina la inquietud a su alrededor. No ignora ninguno de los detalles de las dificultades financieras de su casa. Ya no consigue hacer que su madre descansa, que se interese por sus notas, ni siquiera porque es la primera en cálculo, ni tampoco, ¿puede creerse?, ¡por aquel cero en ortografía!

Todo cuanto ella cuenta tropieza con la misma acogida fría; preferiría que le riñeran mejor que ese silencio.

Y he aquí que comienza a robarle a su madre unos céntimos para comprar caramelos. Mientras los va chupando, lentamente, se aburre menos. Al día siguiente, se envalentona y coge la suma necesaria para adquirir un bolígrafo. Tiene cuidado de rayarlo para no llamar la atención. Inventaba una historia para explicar que su amiguita D. se lo ha dado. ¿Y sabéis lo que ha hecho después con él? Se lo ha regalado a su madre.

Esos «robos generosos» no son raros en el niño. Con frecuencia son, como en el caso de N., obra de niños desamparados que no saben ya qué hacer para que los quieran.

S. es un niño modelo. Es el primero en todo. Es el más pequeño de su clase, y tiene 12 años. Es estudioso y todo el mundo envidia a sus dichosos padres. Aprovechan para «empujarle» al máximo. No hay derecho a dejar semejantes aptitudes en barbecho. Cada día se organiza minuciosamente el tiempo de la jornada, incluso el miércoles: gimnasia médica, natación (con un profesor, se entiende), lecciones particulares de dibujo. Con todo, los padres de S. no son ricos, pero se dejarían sangrar antes que descuidar en lo más mínimo la educación del hijo. Este niño perfecto no tiene jamás un instante en que pueda ser él mismo; encuentra la cosa más natural del mundo obedecer.

Pero no es posible forzar la naturaleza; hace falta una válvula de seguridad. S., totalmente preocupado por la medida de su propio valer, se pregunta un día si tendrá él coraje para «birlar» un puñado de cerezas en el puesto de la vecina. Lo intenta y le sale bien el golpe. Le toma el gusto a la aventura y al riesgo. Sobre todo, es un pedacito de vida bien suyo. Ahora es del bolso de su madre de donde saca para comprar sellos de correos; tendrá su colección secreta. Pero habrá de ocultarla bien, y S. esconde su libreta de sellos entre los cuadernos del año anterior.

¿Le habrían rehusado aquel gusto? No, pero lo hubieran convertido en una lección de geografía. « ¡Y si papá supiera que me ocupó en algo que no sea mis estudios!»

S. teme que su padre le desprecie.

El día que se descubra la libreta, la experiencia, ¡ay! , le dará la razón. J.-C. es un hombrecito de 8 años. Perdió a su madre cuando tenía 2. Su madrastra le educa con una abnegación ilimitada. La enamora la perfección y

vigila al niño constantemente, le riñe, le ayuda y hace incesantes llamadas a su conciencia. J.-C. es uno de esos niños que agotan la buena voluntad, nos explica su madrastra: trabaja mal, coge unas rabetas espantosas a la menor observación que se le hace, miente tanto como respira.

Nos revela J.-C. otro aspecto de las cosas que, afortunadamente su madrastra no ha sabido nunca. Sueña con tener un cajón secreto donde poder guardar... no sabe muy bien el qué. Un cajón que mamá no tuviera derecho a mirar. No hay que pensar siquiera en decírselo a ella. En clase, los pensionistas tienen un casillero que se cierra con un candadito. J.-C. es externo y no tiene nada de eso.

Un día, aprovechando la distracción de su vecino de banco le quita la llave; a las cuatro le roba el candado. Y, una vez dueño de aquel objeto mágico, J.-C. no sueña más que con el modo de esconderlo a las investigaciones maternas. Por la noche lo pone bajo la almohada y se duerme soñando con su cajón secreto. Al despertar, no se cansa de abrirlo y cerrarlo... y acaba por hacerse notar. «¿Quién te ha dado ese candado? «Ha sido D.» «Te tengo prohibido que recibas regalos de tus compañeros; ¡eso pertenece a sus padres y vas a devolvérselo inmediatamente! » J.-C. no se atreverá nunca a devolverlo. Además, los padres de la víctima se han preocupado ya de reemplazarlo. J.-C. no ha hallado otra solución que tirar su querido candado, como al descuido, en el patio de la escuela. Otro niño ha visto lo que hacía: « Ah!, es mío», dice sin más comentario. J.-C. ha sentido casi un consuelo al ver que no es el único ladrón.

Años más tarde, al contárnoslo, J.-C. nos explica que siempre se había sentido cubierto de indignidad y vergüenza por aquel hecho. Fue su último robo. Si su madrastra se hubiera enterado, quizá él hubiese recaído, porque le habrían llamado ladrón lo mismo que le llamaban embustero y perezoso.

El niño cree lo que se le dice y se forma según la imagen de su reputación.

No hay nada tan peligroso como dar cuerpo a sus faltas resaltándolas.

¿Qué hacen los padres?

«El corazón tiene sus razones que la razón desconoce», decía PASCAL. El corazón del niño tiene sus razones secretas, a menudo difíciles de adivinar, pero siempre posibles de comprender. La primera actuación de los padres, frente a un niño que se apropia las cosas ajenas, debería ser tratar de comprender y apartar de la mente cualquier idea preconcebida, porque las de los adultos no coinciden con las de los niños.

Debe estudiarse cada caso aisladamente.

Hay niños que roban porque han tenido malos ejemplos, incluso dentro de la propia familia. Hay otros casos que constituyen problemas médicos más graves. Estos últimos son raros.

Pero la mayoría de los niños «ladronzuelos» que podemos tener ocasión de observar son niños como los demás, que no tienen tara alguna ni les han influido ejemplos excepcionales. Son niños que se hallan en una situación psicológica difícil, pero pasajera.

El hurto les sirve de puerta de escape.

«Robar» no es nunca una acción indiferente. El niño sabe que está prohibido y, a menudo, le hace sentirse ansioso, aun que pueda darse un aire fanfarrón aun sintiéndose culpable. Los sentimientos de indignidad en los niños son más frecuentes de lo que se pueda pensar.

La naturaleza del objeto hurtado tiene su importancia: coger golosinas en la despensa puede ser sólo un acto de glotonería, sin más alcance. Pero, ¡atención! Una vez que el niño se ve descubierto, considerará su gesto de modo bien diferente si lo repite. Con mucha frecuencia, el objeto robado tiene un carácter simbólico, mágico: recordemos aquel candado, la libreta de sellos. Ambos querían decir «mi secreto»; aquella carabina que significaba «mi fuerza y mi éxito»; aquel cepillito que quería decir «mi parte en el amor al recién nacido».

Las reacciones más frecuentes en los padres

Primeramente el aturdimiento

Se imaginan que aquello es una enormidad y se ponen en lo peor. El aturdimiento es siempre perjudicial.

Por desgracia, todavía hay quien hace intervenir al comisario de Policía o al guardia, en connivencia con los padres. Es una pequeña comedia que, lejos de arreglar las cosas, suscita en el niño reacciones de «ladrón»...

Multiplicar los castigos

El principio del castigo no es, en si, malo: el niño admite y comprende perfectamente que merece una sanción por su falta. Pero se necesita mucha prudencia y comprensión para que el castigo no se aprecie como injusticia: o no despierte de nuevo las dificultades internas que arrastraron a robar. Exigirle a un niño que ha robado unas monedas que las restituya, descontándolas de los regalillos que iba a recibir más tarde, es cruel. La reparación se prolongará durante varios meses de privaciones.

Los castigos humillantes hieren: va contra la utilidad misma de la educación el obligar al niño a acusarse delante de toda la familia reunida en consejo, o bien hacerle copiar cien veces «Yo soy un ladrón» para que después le lleve la página al maestro.

En cuanto a las amenazas de llevarle a un internado, son igualmente peligrosas: releed los ejemplos anteriores y veréis qué gran necesidad de afecto familiar tienen nuestros ladronzuelos. Son modos de obrar que desarrollan la ansiedad en

los niños, su inestabilidad y sus reacciones de oposición. Y los hurtos seguirán creciendo.

La indulgencia sonriente

Los padres echan un velo y, a veces, hasta apoyan al chiquillo «aprovechado». El niño acabará por creer que todo le está permitido, o provocará a sus padres para ver hasta dónde puede ir sin que lleguen a ponerse «furiosos». Es otra manera de atraer la atención sobre él, a falta de otras muestras de afecto, o de medir la intensidad de un afecto del que jamás están seguros. Dejarse gobernar por el niño es tan peligroso como aterrorizarle.

Es evidente que si el niño ve a sus padres «colarse sin pagar» en cuanto pueden, no hay motivo alguno para que no los imite.

Llega un día en que se pasa de la raya: no es raro ver entonces a los padres cambiar bruscamente de actitud. La excesiva indulgencia se transforma de repente en rigor excesivo. « ¡Hacernos eso a nosotros! »

Los padres tienen también muchas veces miedo de perder su reputación: «Si esto llega a saberse...», de que el profesor les llame para acusar al hijo de ladrón; de que el vecino o algún tendero les amenace...

El robo debería ser para los padres como una señal de alarma. Es el clima educativo por entero lo que hay que revisar. No hay que recargar lo que no es más que un signo, la resultante, el efecto de una causa más profunda que pone en juego todas nuestras relaciones con el niño.

Lo que deberíamos hacer

Tener al niño ocupado dándole al mismo tiempo una cierta libertad. Si tiene una colección de sellos, si le gusta el hacer trabajos manuales con el martillo y la sierra, si corre al encuentro del grupo de compañeros que le son queridos, si se apasiona por cualquier actividad deportiva, en una palabra, si se permite que sus intereses espontáneos se multipliquen y se fomentan, ni siquiera pensará en robar o, al menos, la cosa será mucho menos grave.

Hay que pensar que si el niño comienza a robar es porque hay algo que no marcha bien. Debemos ser prudentes y tratar de comprender.

— No cometer ciertas torpezas: no dar muestras de desconfianza cerrando con llave todos los armarios, ni tampoco agrandar la tentación dejando al alcance de la mano sumas de importancia.

Si se ha producido el robo, no disimular al niño lo mal que ha obrado, pero tampoco guardarle rencor ni apartarle nuestra confianza o convencerle de que es un niño deshonesto.

Seguid sonriéndole aun cuando estáis fatigados o desalentados. No es el niño el que tiene que animar a sus padres.

Es preciso afrontar la situación y hablar sincera y abiertamente con él.

Cuanto más francos seáis, mejor os comprenderá y más a sus anchas se sentirá. Hacedle ver en qué se ha equivocado: reservad ciertas reflexiones para vosotros; enseñadle cómo tiene que obrar en adelante. Si el niño tiene más de 10 años, podéis adoptar alguna postura más severa, pero a condición de seguir siendo indulgentes en vuestro corazón. Todas las medidas que tomáis han de ser inmediatas y justificadas a sus ojos. Después, cruz y raya, y nunca más se vuelva a hablar del asunto, queda perdonado; el incidente está definitivamente cerrado.

Nada de medias tintas, pero que el castigo sea moderado. Sed más razonables que vuestros hijos. La educación es cosa de cada día.

Recordad la célebre frase del gran educador suizo Claparede: «En ningún sitio está escrito que un niño debe ser fácil.»

LAS DIFICULTADES DEL PRIMOGENITO

Si damos crédito a los padres, el mayor (el primogénito en sentido absoluto) es, entre todos los hijos, el que con frecuencia plantea más problemas de orden educativo.

Antes de pasar a detallar algunos casos, examinaremos los motivos que hacen al mayor tan vulnerable, tan fácilmente desadaptado.

Cómo se llega o ser el mayor

El psicoanalista ADLER ha puesto, y no sin razón, el acento sobre el hecho de que el mayor comienza siempre por ser hijo único. Como tal, tiene a los padres a su entera disposición. El nacimiento de un hermano (se entiende, hermano o hermana) pone fin a una situación de privilegio.

Según el caso, vemos que el niño unas veces toma conciencia inmediatamente del cambio y se trastorna en seguida; otras, por el contrario, tarda en darse cuenta de su importancia y, la reacción, por ser más tardía, no deja de ser también más violenta; en todo caso no puede faltar del todo.

La simple sucesión de los hechos, la «frustración» que comportan, bastaría por sí sola para justificar las dificultades del mayor; no obstante, la situación se ve en no pocos casos agravada por la actitud de los padres.

Los padres y el primogénito

Los padres se comportan, por lo general, de modo muy diferente con el primogénito, lo mismo antes que después de nacidos los demás hijos. Para los

padres, el primogénito es el «fruto de su primer amor»; es el hijo en quien se centraba toda la solicitud y toda la admiración de la joven pareja. ¿Cuál es la madre que, por muy desarrollado que esté en ella el sentido del equilibrio, no consagre al «primero» más atención y más tiempo que a los que le siguen? A esto se añade que la falta de experiencia en materia de educación de los padres novatos hace que, con frecuencia, adopten con el primogénito una actitud fluctuante, que va de la indulgencia extrema a la severidad excesiva, con lo que el niño se hace exigente y reivindicativo.

Después, de repente, el hijo único se convierte en el mayor.

Se le obliga a asumir responsabilidades de toda especie para las que no está preparado.

Sin detenerse a medir la amplitud del sacrificio que para él representa la aceptación de un intruso, con el que en adelante habrá de compartir el afecto y el amor de sus padres, se olvida poner suficientemente de relieve sus méritos cuando ha sabido desenvolverse bien y tomar parte en sus esfuerzos por adaptarse a la nueva situación. Cuando alguien comete una tontería, no se escatiman las reprimendas al mayor. Todos nosotros hemos oído alguna vez observaciones como ésta: «Al menos el mayor habría podido ser más razonable...», «Si el mayor hubiera cedido, nada habría pasado...», etc. Ya hemos hecho ver, además, cómo, por el encadenamiento de situaciones ineludibles y torpezas inconscientes, se van instalando, poco a poco, en el corazón del pequeño «destronado», primero el rencor y después el odio. El hijo único de ayer, centro de interés para la familia, se ve repentinamente abandonado, decepcionado, desorientado.

No todos los padres se conducen de este modo, se nos dirá. En efecto, para algunos sigue siendo el mayor el niño mimado, a despecho de los nacimientos ulteriores.

Se educa a los hijos siguientes inculcándoles respeto por el mayor.

Se le rodea de un prestigio, incluso de un culto, de que ningún otro goza. En Francia, la república suprimió el derecho de primogenitura, ciertamente, pero no por eso ha dejado de subsistir en ciertos ambientes como una supervivencia del antiguo régimen, que favorece al primogénito en cuanto se refiere a la sucesión (por ejemplo: los padres estipulan por vía testamentaria que la casa o las tierras pasen a él de modo indiviso) o también en los ritos propios de las antiguas religiones que consideraban al primogénito como el hijo «consagrado a Dios». Estos casos son frecuentes en aquellas familias en las que el mayor es el único varón o la única hembra.

En cuanto al hijo que se ve tratado así de modo preferente por la familia, vemos que no tarda en hacerse a la idea de constituir un ser excepcional; trata a sus hermanos y sus hermanas desde su altura y, sabiendo que todo le está permitido, se vuelve arrogante y tiránico con ellos. Sus hermanos, por el contrario, cansados de la pelea, se le someten y cesan de mantener su postura. Pero también puede

sucedier exactamente lo contrario: el mayor tiene una influencia indiscutible sobre el modo de comportarse del conjunto de los hermanos.

La educación del primogénito, más todavía que la de los otros hijos, requiere un tacto infinito. Acabamos de ver que tan nefasto es para el mayor que se le eduque en la idea de que tiene derecho a miramientos y privilegios especiales, como darle lugar a sospechar, aunque sólo fuera temporalmente, que está en situación de desventaja con respecto a los otros. Bien es verdad que ni la calidad de Primogénito de un hijo, ni la actitud de los padres para con él, son los únicos elementos que entran en el problema que ahora nos ocupa, hay otros factores que toman parte notable en el juego: la edad del niño, la diferencia de edad entre él y el segundo, el número de niños del grupo fraternal, el modo de repartirse los sexos dentro del grupo. Nos ha parecido oportuno, por consiguiente, abordar algunos casos, a fin de poder estudiarlos en toda su complejidad.

¿Se parece vuestro hijo a alguno de éstos?

P.: es duro tener que compartir el amor

P. tiene 18 meses cuando nace su hermanito F. Con visible emoción, se acerca por vez primera a la cuna en la que duerme aquel bebé que en poco se diferencia de la muñeca con que ella suele jugar. Algún tiempo después, P. acaricia al hermanito a instancias de la mamá que le tiene en sus brazos. Después, durante muchos días, mira atentamente al bebé cuando éste mama. Se apodera de la niña un sentimiento extraño. «¿Se estará comiendo a su mamá el hermanito?», se pregunta ella. «¿Le dejará algo?» La invade, primero, el malestar, después la inquietud. Se siente sola y abandonada. La mamá tiene cuidado de darle, de cuando en cuando, un beso en la frente o de ponerle un caramelo en la boca. La toma en su regazo, pero, entonces, precisamente cuando estaba tan a gusto, tiene que dejarla para coger al hermanito que llora.

Han pasado seis meses. P. asiste al aseo de F. y, después, cuando está en el baño, contempla su propio cuerpo. No hay duda, a ella le falta una cosa diminuta que su hermano tiene. No sabe cómo expresar su decepción con palabras. Vuelve a mojar el lecho; deforma vocablos que ya pronunciaba correctamente. La mamá deduce por ello que el desarrollo de P. no sigue su curso normal. Lo atribuye a la envidia y pone más énfasis en sus muestras de afecto a P. La niña parece apreciar los mimos de su madre; se abre, habla mejor, se orina con menos frecuencia, pero se muestra más exigente y caprichosa a medida que observa a sus padres más preocupados por ella. Al mismo tiempo, se vuelve mala para con el hermanito, le pega cuando la dejan sola con él, incluso le muerde. La madre no sabe qué postura adoptar. Su actitud vacila, entre la firmeza que engendra los trastornos de desarrollo y la indulgencia, que da por resultado que P. se vuelva caprichosa y agresiva.

Así están las cosas cuando la niña cumple los 4 años, al tiempo que nace el tercer hijo, otro niño. La mayor, que algunas veces se queda sola con F. en ausencia de su madre, juega con él sin tropiezo, todavía más, le rodea de cuidados maternos. La presencia de un recién nacido en el seno de la familia no le ha

afectado como la otra vez. Identificándose con su mamá, mima a F. mientras la madre atiende al último. Pero no es sino una tregua que la mayor ha acordado con F.; la rivalidad sigue latente y, a medida que el menor va creciendo, P. se inclina cada vez más hacia él. Con frecuencia se pone de su parte contra F. cuando ambos chiquillos se pelean.

A juzgar por los hechos, el nacimiento del tercer hijo ha tenido un efecto saludable en el desarrollo de la mayor, ¿Quiere esto decir que el mayor de dos hijos esté condenado, sin remedio, a la envidia? No, ciertamente, pero en el caso citado, la rivalidad de P. difícilmente se hubiera vencido por ningún otro medio, aparte los terapéuticos, por haberla descubierto demasiado tarde. Hubiera habido que ocuparse activamente de P. desde el mismo momento de nacer el hermanito y prodigarle desde entonces las atenciones que se le dedicaron seis meses más tarde.

J., el dictador

J., 9 años, es el mayor de cuatro hijos. Tiene dos hermanas: D., 4; 6 años; S., 2; 6 años, y un hermano, C., de 1 año.

J., por la tarde, es el único de los niños que ha de hacer deberes (D. va todavía al jardín de infancia); y, así, la madre tiene la legítima preocupación de que los demás no le estorben en su trabajo. A las cinco, los pequeños tienen orden de estarse quietos y no salir de su cuarto. J., sólo aplicado a medias, se toma las cosas, no obstante, muy en serio; al menor grito, al menor ruido, se queja de que no puede trabajar, y la madre va a imponer silencio a los pequeños como si sus juegos no tuvieran también su propio valor y utilidad. Pero el mayor trata a los pequeños, sobre todo a las hermanas, «desde lo alto»; se ha hecho a la idea de que se le deben todas aquellas atenciones y miramientos, hasta fuera de las horas consagradas al trabajo escolar. En los juegos en común, D. y S. aceptan, sin discutir las órdenes e iniciativas del mayor, lo que parece normal, dada la diferencia de edad de los niños; pero es tal el ascendiente del «hermano mayor», que raramente se arriesgan a reivindicar un juguete que les pertenece y él se ha apropiado.

Las hermanitas consideran sus decisiones como irrevocables; la experiencia les ha enseñado que es vana toda resistencia, tanto más que, llevada la causa ante el tribunal de los padres, está de antemano perdida.

Si D. expresa deseos de hacer alguna cosa ella sola, J. la disuade con viveza, pretextando que es «demasiado pequeña». Pero, si al día siguiente se dirige a su hermano para pedirle que le ayude a sacar un juguete del estante, o a descifrar un cuento en dibujos, él se limita a exclamar con un gesto desdeñoso: « ¡Qué tonta eres! » De tanto oír aquel impropio, que J. profiera a todas horas, los pequeños han acabado por imaginar que la inteligencia y la omnipotencia son patrimonio del mayor.

Hace que le presten pequeños servicios, que le lleven las zapatillas, por ejemplo. El cuarto que acaban de arreglar para él es un verdadero santuario, del cual se mantiene alejados a los pequeños bajo la presión de toda clase de amenazas. La madre quiere que el mayor esté solo en su dominio, lo cual sería muy conveniente, siempre que J. no se valiera de ello como pretexto para arrogarse el disfrute exclusivo de todos sus juguetes.

Además de eso, J. encuentra la cosa más natural recibir sin dar a cambio. En apariencia, todo parece llevar el mejor camino, puesto que las disputas son raras y los pequeños no discuten la superioridad del mayor.

Pero, ¿será la sociedad tan complaciente con J. como lo está siendo ahora el entorno familiar?

No es probable y, entonces, este niño, que cree poder permitírselo todo, chocará contra sus semejantes que no estarán dispuestos a admitir su supremacía. Se sentirá rechazado y, por poco susceptible que sea, perseguido.

Y aunque no sea así, hay que pensar también en lo que llegará a ser la personalidad de los menores. Les costará mucho tornar una decisión, se mantendrán dependientes y timoratos. Parte de la responsabilidad recae en el mayor; pero, en este caso, la notable diferencia de edad que separa al mayor de los menores explica también la falta de comprensión de J. por ellos. No sabiendo ponerse a su altura, ridiculiza su ignorancia, como si fueran compañeros de su misma edad, pero débiles mentales. Además, y sobre todo, si los padres no hubieran tratado a J. como si fuera el príncipe, si no le hubieran hecho creer que su posición de primogénito le confería toda suerte de derechos y ninguna servidumbre, las cosas no hubieran llegado tan lejos.

B., el primogénito que se convierte en el menor.

B., 14 años, sólo tiene un hermano, A., de 12; 6. Ambos se llevan como perro y gato. A., de salud quebradiza, ha necesitado siempre atenciones, y de ahí las incesantes recomendaciones que se le han hecho al mayor de que no asuste a su hermano, que ceda, principalmente cuando éste vuelve de alguna cura en la montaña. B., que es un buen muchacho, de temperamento pacífico y dócil, da siempre la razón al menor. A., así y todo, no se cansa de molestarle. Mejor dotado intelectualmente, no pierde ocasión de hacer valer su superioridad. Para colmo, he aquí que el mayor tiene que repetir el cuarto curso y se encuentra en clase a la misma altura que A., que es un alumno más brillante. Día a día, B. se ve obligado a soportar una comparación desventajosa para él. Cada vez tiene más miedo de emprender lo que sea, se repliega en sí mismo, se hace negligente, apático.

En este caso, es precisamente la escasa diferencia de edad entre ambos hermanos lo que ha sido causa de dificultad. B. se ha esforzado en vano por defender el prestigio que va unido a la noción de primogénito. ¿Qué hacer para evitarlo? Convendría devolver al mayor la confianza en sí mismo, orientándole hacia un campo en el que pudiera triunfar fácilmente, fuere cual fuere: deporte, arte, mecánica, trabajos manuales, etc., siendo lo esencial encontrar un camino

que le permita medir hasta dónde llega su valer, sin tener que soportar la comparación humillante con su hermano menor.

Estos ejemplos se encaminan a mostrar bajo cuantos aspectos diferentes puede presentarse el problema. Hemos elegido los más característicos por ser los más frecuentes. No hemos mencionado el del primogénito de una familia numerosa, porque éste plantea menos problemas que los otros. De ordinario, sabe cómo manejar a sus hermanos sin lastimarlos, afirmándose sin imponerse.

Modo de comportarnos con el primogénito

Después de haber procurado comprender al primogénito, intentaremos ahora descubrir en qué medida es posible prevenir ciertas dificultades y remediar otras.

Hemos visto que el mayor tiende, por un lado, a creerse abandonado de los padres (en particular de la madre), y, por otro, frustrado por los menores. Habrá que ocuparse, pues, de esos dos síntomas principalmente.

Por lo que a la madre se refiere, deberá poner sumo cuidado en no dejarse acaparar totalmente por el recién nacido, a no dejar caer en el olvido al mayor y, sobre todo, no permitir que él crea que es así. Se le puede demostrar con gestos insignificantes que todo cuanto le atañe nos interesa tanto como antes:

su vida escolar, sus juegos, sus diminutos sinsabores, a fin de sofocar en germen la idea que se apresta a brotar en su cerebro infantil: «Ya nadie se ocupa de mí, ya no me quieren.»

Por consiguiente, si observamos que al mayor le ha afectado la presencia del «rival» en la familia, no conviene tomar las cosas a la ligera y decirse: «Ya le pasará.» Mejor sería hablar en seguida al niño, explicarle que nadie le ha usurpado el puesto y compadecerse de su pena en lugar de negarla; en resumen, hay que comprender al niño proponiéndole ayudar a resolver sus dificultades.

Además, es preciso desarrollar en el mayor una sociabilidad positiva hacia sus hermanos menores. Para llegar a conseguir algo tan sublime, bastará en muchos casos inducirle a adoptar una actitud de protección frente a sus hermanos más pequeños, por identificación con el progenitor de su mismo sexo.

Si es una niña, se adaptará bien al comportamiento maternal en muchas ocasiones. Por ejemplo, se le pueda asociar en la prestación de atenciones al bebé o confiarle el cuidado de los pequeños, rodeando siempre esta tarea de un cierto honor, sin presentarla jamás como una carga. La hermana mayor pasará una parte de su amor, que hasta entonces reservaba enteramente para sus padres, a sus hermanitos, y ya no le parecerá ocupar una posición ingrata y, al mismo tiempo, el hecho de estar menos ligada a su madre fomentará en ella la socialización.

Tratándose de un muchacho, será para él una cuestión de honor emplear su fuerza y su valor en favor de sus hermanos más pequeños e inermes que él, si alguien tiene la habilidad de sugerírselo.

Así, sublimada y rodeada de un cierto prestigio, la posición de primogénito no constituye ya un *handicap* para su desarrollo, sino que resulta más bien investida de una función socializadora. Es merced a la comprensión que pueda encontrar en el entorno adulto como el primogénito será capaz de superar el choque de la frustración.

Conviene no humillar al mayor comparándole con los pequeños en forma desfavorable para él. Con mayor motivo, si alguno de los menores predomina en algo, convendrá insistir en aquellas materias en que el mayor brilla: siempre se encontrarán algunas.

No obstante, es también de suma importancia no caer en el error opuesto, que consiste en rodear al mayor de excesivas consideraciones que favorecerían la eclosión de una desmesurada ambición

Señalaremos, en fin, un peligro que en último lugar acecha al mayor, sobre todo tratándose de familias numerosas; corre el riesgo de someterle, a causa de su posición, a un esfuerzo desproporcionado para su edad. Se le considera como un «superhombre», olvidando que es sólo un niño y que, como tal, con el mismo derecho que los pequeños, necesita poder gozar de una cierta distensión y libertad de responsabilidades.

El mayor tropieza con dos escollos: la subestimación y la superestimación.

Estos escollos engendran perturbaciones en su desarrollo social y, a veces, comprometen la armonía de todo el grupo fraterno.

Pero, ser el mayor, ofrece también muchas ventajas para el niño: tiene unos padres jóvenes a quienes siente más próximos a él, se considera «adulto» más precozmente que los demás, sus estudios podrán prolongarse con frecuencia más que los de sus hermanos, tendrá el sentido del «grupo» y de la responsabilidad. No será raro encontrarle más tarde siguiendo una de las carreras que reclaman la posesión de esas cualidades.

EL FRACASO ESCOLAR

En la larguísima lista de preocupaciones que son amenaza para la tranquilidad y el equilibrio de la familia, los fracasos en la escuela ocupan lugar preeminente.

El temor al fracaso existe, además, independientemente de su aparición. Es hoy día un fenómeno casi general. No hay familia que ignore las dificultades que aquejan a las otras familias vecinas o amigas, ni desconozca los problemas

escolares nacionales que la inflación de las clases y la falta de locales y profesores ocasionan.

No es raro ver aparecer en los padres el temor al suspenso incluso antes de que el hijo ingrese en la escuela. En los casos más característicos esa inquietud se mantendrá presente durante todo el tiempo de escolaridad; atenuada unas veces, reactivada principalmente en esos momentos cruciales de la vida escolar que constituye el aprendizaje de la lectura, el paso a la segunda etapa o el comienzo del bachillerato.

También es frecuente descubrir, al desvelar la razón de por qué algunos niños inteligentes, bien vigilados por la familia, oponen al aprendizaje escolar una inercia invencible o una turbulencia desalentadora, que se han cometido algunos errores muy patentes al comienzo de su vida escolar y que, precisamente en ese momento, quedó fijo en ellos ese rechazo instintivo que se prolongará a lo largo de los años siguientes.

Obstáculos para un buen comienzo

Uno de los primeros errores que pueden cometerse es querer que comiencen los niños demasiado pronto su aprendizaje escolar. Muchos padres creen que obran bien y que preparan mejor el porvenir escolar de sus hijos adelantando el momento, generalmente aceptado, para enseñarles a leer a los 3; 6 años ó a los 4. Buscan ya el modo de hacerles adelantarse en un año a los demás.

El peligro concierne principalmente a la lectura que, a este respecto, es materia engañosa: hay en su aprendizaje dos facetas que, si bien no aparecen separadas cuando el niño comienza a leer a los 5 años para saber hacerlo a los 6, quedan mucho más netamente definidas cuando el aprendizaje se inicia demasiado pronto: tenemos el reconocimiento de las letras aisladas, accesible a partir de los 3; 6 años ó los 4, con ayuda de cubos, dibujos en colores, etc., siguiendo sin dificultad el reconocimiento de las letras agrupadas de dos en dos; y tenemos también la comprensión de las palabras leídas, primer paso necesario para la correspondiente al texto que se lee. Esto exige una mayor madurez intelectual y, por ello, no sin motivo, se ha fijado en Francia la edad de la lectura a los 6 años. Frente a un niño que sabe distinguir las letras, desde muy pequeño, los padres se imaginan que sólo le falta dar un paso más para saber leer a los 4: 6 años, por ejemplo.

No puede saber leer a los 4 años

Habiendo conseguido hasta entonces un éxito fácil, en alegre conformidad con su hijo (pues se trata sobre todo de resaltar al hijo), se decepcionan viendo que los progresos no siguen adelante. A decir verdad, sucede que algunos niños muy precoces pueden hacerlo, pero es más frecuente que sean todavía absolutamente incapaces de darse cuenta de lo que se les exige.

En este caso, o bien se niegan a proseguir algo que les aburre y les repugna tomándose las lecciones en batallas cotidianas, o bien aprenden de memoria, retienen cuanto se les dice, pero adivinan lo que debieran leer y llegan a la verdadera edad de la lectura con una mentalidad de lorito. Entonces necesitarán más tiempo que los otros para descubrir que, en la lectura, se encierra un placer: el de comprender algo que se esconde en los signos verbales que nos presentan.

Resumiendo, un desnivel demasiado grande entre el momento de conocer las letras y el de aprender verdaderamente a leer, puede conducir a algunos niños a convertirse en estudiantes negativos u obstinados, mientras que, respetando los límites de edad requeridos, se les hubiera llevado progresivamente desde el principio a salvar la barrera del aprendizaje siguiendo el camino de la lógica. No es tampoco ahora nuestra intención hacer la crónica de tal o cual método de lectura: todos dan buenos resultados si son bien aplicados. Únicamente querríamos poner a los padres en guardia contra los aprendizajes prematuros que, lejos de ser una ayuda para la primer maestra que tenga el niño, servirán, quizá, para complicar su labor.

Ha tardado en comenzar a hablar: ¿se ha prestado atención al hecho?

Eso no será evidentemente cierto más que en determinados casos, pero hay una circunstancia en que será inevitable y es cuando el niño ha tardado en comenzar a hablar y todavía expresa mal. Hace falta saber que no todos los niños empiezan a hablar a la misma edad, que incluso hay familias en las que es corriente que los niños tarden en hacerlo. El 30 por 100 de los retrasos en el lenguaje son lo que se dice «retrasos simples», es decir, que el niño no es sordo ni falto de inteligencia, y llegará a hablar con normalidad más adelante. Se trata simplemente de un pequeño desfase en la edad en que empiezan a expresarse: en lugar de formar pequeñas frasecillas a los 2 años, las hará a los 3 6 a los 3; 6. Desde el momento en que empieza a hablar lo hace rápidamente, mejor cada vez, y los que le rodean se tranquilizan olvidando pronto su tardanza. Examinando de cerca la cuestión, se verá que dispone de menos palabras que los demás niños de su misma edad, que tanto su vocabulario como la facilidad de adaptarlo a la expresión de su pensamiento son también inferiores.

Si a ese niño inteligente, pero algo retrasado en el lenguaje, se le obliga a aprender demasiado pronto a leer o, simplemente, si no se tiene en cuenta el nivel de su expresión oral durante el aprendizaje a la edad normal, no tardarán en hacerse ver dificultades insuperables en la lectura. Hubieran sido, no obstante, muy fáciles de evitar.

Otro error que es preciso señalar, a propósito de la lectura, es el cambio de métodos en el curso del aprendizaje. Son dos, en efecto, los métodos que se emplean corrientemente: el habitual, clásico, que comienza con la enseñanza de las letras, y el global, que se inicia con el conocimiento de palabras sencillas. Si se enseñan bien, los dos dan buenos resultados. Pero cuando un niño de 6 años, que ha comenzado con un método, interrumpe su vida escolar por una enfermedad, o

sencillamente con motivo de las vacaciones y recomienza después con un método diferente, algunas veces, al enfrentarse con dificultades imprevistas, se torna rebelde y contradictorio.

Debemos hacer notar, además, que es inútil —si no nefasto— querer enseñar a leer a un niño antes de que empiece a ir a la escuela. También en ese caso, si los padres no han empleado el mismo método que el maestro, el cambio será perjudicial para el niño.

Ha estado enfermo durante el primer curso

Otro motivo de fracaso, que los educadores mencionan con frecuencia, es el que origina una interrupción durante el primer año de aprendizaje, cuando, por ejemplo, ha debido pasar una temporada en un preventorio o hacer una cura al aire libre durante 6 o más meses, cuando tenía 6 ó 7 años y apenas sabía leer y contar y, al volver al seno de la familia, recobra en la escuela el puesto que le corresponde por razón de su edad y no de sus conocimientos. Si las instituciones sanitarias toman también a su cargo la enseñanza escolar, puede darse el caso de que sigan métodos diferentes que trastornan al niño. Puede entonces olvidar lo que sabía, encontrándose así netamente atrasado. Ignorar ese retraso equivale a hacerle saltar un año tan esencial como es el primero de su aprendizaje, es como erigir todo el edificio de su escolaridad sobre la arena. No habrá por qué extrañarse de que surjan más tarde el fracaso y la oposición.

En parecida dificultad se encuentran también aquellos niños que, sin haber salido de la familia, han estado ausentes de clase durante muchos períodos, debido a reiteradas enfermedades. Ausencia que, en muchos casos, son indudablemente necesarias; pero, ¿no se encuentran también madres excesivamente inclinadas a dejar al niño en casa por cualquier nimiedad con un exagerado temor a las imaginarias complicaciones que puedan presentársele? Por ello habrá seguido una escolaridad tan entrecortada que el curso se habrá quedado reducido prácticamente a la nada, sin que los padres hayan tenido, no obstante, conciencia del hecho. De ese modo se producirá un desnivel entre lo que creen que el niño sabe y los conocimientos reales.

Realmente, el absentismo escolar es todavía más nocivo para un niño de 6 ó 7 años que está en el curso preparatorio o en paso a segunda etapa que para un estudiante de más edad. Y es precisamente entonces cuando vemos repetirse con mayor frecuencia los casos de infección de la garganta, los de otitis (catarrales o con supuración), etc. Son verdaderas enfermedades que no deben descuidarse. Pero creemos que tampoco deben superestimarse, ni verlas cuando no existen ni temerlas sin razonable motivo. Una madre que retiene al hijo en casa perpetuamente, por temor de que caiga enfermo, obra de modo perjudicial para él, pues le subtrae al período capital de su vida escolar. Por ese motivo, las reformas que tienden a librar de «tabiques» los dos o tres primeros años de la escolaridad infantil, para permitir adelantar siguiendo su propio ritmo y teniendo en cuenta los accidentes de su salud —o de atención— merecen nuestra bienvenida.

Actitudes de los padres

Las manifestaciones de temor por el fracaso escolar pueden diferir grandemente según sea el carácter de los padres o las circunstancias, pero siempre puede apreciarse en ellas una reacción de defensa más o menos de acuerdo con su objeto.

Inquietudes a priori

Hay padres que rechazan con todas sus fuerzas la idea de un fracaso, considerándola como inaceptable. Se consagran, por el contrario, a descubrir en su hijo, desde su más temprana edad, todas cuantas señales pueda dar de inteligencia. Cada sonrisa, cada balbuceo, cada una de sus preguntas más tarde, o cada observación divertida que pueda hacer, será para ellos motivo válido para ver en el niño un futuro prodigio. Se complacerán en comunicar todos esos rasgos favorables a sus amigos y hasta a los mismos maestros, sin percatarse de que la publicidad ruidosa con que rodean a su hijo corre el peligro de ocasionar después la decepción de su entorno y, de ese modo, en vez de favorecerle, le perjudican. Otros no pueden apartar del pensamiento la imagen de obstáculos futuros, de los cuales hablan con frecuencia en familia, recordando los ejemplos de hijos de parientes o de amigos cuyas dificultades les son conocidas. Creen prevenir la catástrofe que temen, amenazando de antemano a sus propios hijos, con severas represalias, en el caso de que también a ellos se les ocurriera ceder a la pereza. En el momento de ingresar el niño en la escuela creen necesaria una visita especial al maestro para hacerle partícipe de sus temores y pedirle particular atención y severidad.

A pesar de su aparente oposición, estas dos actitudes están muy próximas entre sí, y traducen, en el fondo, el mismo sentimiento de inquietud. Por otra parte, sucede con bastante frecuencia que los padres pasan en breve tiempo de la una a la otra, sometiendo a sus hijos, alternativamente, a un régimen de predicciones optimistas: «Si quieres, puedes llegar a ser médico, ingeniero, gobernador.. - », o de premoniciones inquietantes.

«Si no trabajas, como se debe, en la escuela, nunca serás capaz de llegar a ganar el pan de tu familia y tendrás que vivir miserablemente.» No hace falta nada más para comprometer el equilibrio afectivo de ciertos sujetos hipersensibles. Un joven estudiante, a quien vimos en una ocasión en la consulta del psicopedagogo, estaba obsesionado por la idea del barrendero de la calle que trabajaba al pie de su ventana y a quien su padre se complacía en poner como ejemplo en sus cotidianas reprimendas.

Negar la realidad

Cuando, por desgracia, el fracaso escolar hace su aparición en la vida del niño, algunos padres se resisten durante mucho tiempo a admitirlo. Se esperaban notas brillantes, algunas buenas o medianas a título excepcional, y se hacen los ciegos

frente a los resultados mediocres obtenidos habitualmente. Adoptan una actitud de evasión ante todo aquello que pudiera obligarles a admitir la existencia de tales dificultades. Evitan cuidadosamente el encuentro con los maestros, e, incluso, esquivan en sus conversaciones con el hijo y por una especie de acuerdo tácito con él, todo cuanto se relaciona con los problemas escolares.

La inquietud fundamental de los padres, ante el problema escolar, se manifiesta igualmente en las explicaciones que tratan de dar a propósito del mismo y cuya finalidad esencial consiste en librarse de responsabilidad, haciéndola recaer en los elementos más diversos: actitud de los maestros, influencia de los compañeros, intervención de circunstancias excepcionales. Si bien es verdad que no puede negarse la posibilidad de que alguno de esos factores haya podido desempeñar su papel, raramente sucederá esto de modo exclusivo o preponderante. Los padres están tan persuadidos de este hecho, que si el niño trata de valerse de tales argumentos para su propia disculpa, los rechazan como excusas de mala fe.

Ser, por el contrario, demasiado solícitos

No todos los padres adoptan ante el fracaso escolar esa actitud de negación y huida. Algunos, por el contrario, lo vislumbran muy temprano y se disponen a intervenir al menor indicio.

La más ligera baja en las notas, la pérdida de un puesto en clase, una observación un poco más seca por parte de un maestro, provocan en ellos, inmediatamente, reacciones vivas y ponen en conmoción todo un mecanismo de defensa. Vendrán primero las visitas a los maestros, a quienes se exigirán explicaciones y se ofrecerán razones justificativas procurando apaciguarlos. Son medidas que se toman, sobre todo, por interés hacia el escolar, con miras a restablecer lo más pronto posible un equilibrio que parecía comprometido. A ese efecto pueden emplearse los medios más diversos. El más clásico puede que sea el compararle con otros niños que han obtenido buenas calificaciones; un hermano o una hermana, un pariente o un compañero. Es también frecuente la comparación con los propios padres, cuyos pasados triunfos suelen recordarse de forma muy poco discreta.

Sanciones empleadas

También se utilizan con largueza los diferentes tipos de recompensas y castigos. Paseos que se ofrecen o se prohíben, regalos, dinero; algunos padres buscan a tientas, infinidad de veces, el procedimiento que se revelará como el más eficaz. A menudo, decepcionados, pasan de uno a otro sin pararse a esperar los resultados que, indudablemente, obtendrían con un poco de perseverancia. Otros, más metódicos, prefieren combinar premios y castigos en un sistema minuciosamente elaborado que puede llegar a alcanzar una asombrosa complicación. Las fluctuaciones en los resultados escolares de un niño pueden influir así en cada instante de la vida familiar, condicionando las comidas, los espectáculos, el régimen de vacaciones. Toda la familia vive pendiente de la escuela o del instituto.

El temor al fracaso induce casi fatalmente a los padres a una participación más directa todavía en la vida y en las dificultades escolares de sus hijos. Quieren aportar en su favor una ayuda pedagógica y, para ello, inclinándose sobre sus deberes, los controlan, los corrigen, los hacen de punta a cabo algunas veces. Así actuaba cierta mamá, excelente profesora, la cual, llena de piedad ante la fatiga y la impotencia de sus dos hijos, hacía regularmente sus deberes de castigo después de haberles corregido los ejercicios.

Las conversaciones con los progenitores suelen revelar que hay desacuerdo entre el padre y la madre a propósito de las dificultades escolares de sus hijos. Las madres, en general, tienden a inquietarse más, a exagerar la importancia de un fracaso, a intervenir junto a los maestros. Pero cualquiera que sea de los dos el intervencionista o el castigador, el otro, como obedeciendo a un mecanismo de contrapeso, se inclinará a la paciencia, a la indulgencia, en una palabra, propondrá medidas diferentes.

Los padres no deben sentirse culpables

Puede verse cómo, en los casos extremos, se desarrolla un desacuerdo conyugal, alimentado, esencialmente, al parecer, por el fracaso escolar de los hijos. Algunos padres no dudan en atribuir a su cónyuge, de forma más o menos directa, la responsabilidad del suspenso.

Una vez más hemos de ver aquí una reacción de defensa. Los padres reaccionan mal ante el fracaso escolar en la misma medida en que, de un modo oscuro, se sienten culpables de él. A fin de resolver, para ellos y para sus hijos, los problemas que el mismo plantea, tienen que empezar por liberarse de esa culpabilidad.

Es absolutamente preciso que se den cuenta de que no son ellos los únicos comprometidos en el pleito. Se ha repetido tanto que si los niños trabajan mal es por culpa de los padres: mala organización de la vida familiar, invasión de la televisión, incluso disensiones en el plano conyugal... No pueden sino protestar y rechazar un planteamiento de la cuestión que les coloca siempre en situación de cabeza de turco.

Frente a un caso de fracaso escolar, es preciso tener en cuenta todo un conjunto, la organización de la vida escolar, la rigidez del sistema, la formación de los profesores... También, algunas veces, los problemas particulares de éstos. Todo ello puede conducir a un «desgobierno» de la labor escolar en el que toda la sociedad es cómplice.

De todos modos, el fracaso escolar es señal de alguna perturbación en el niño. No se da jamás el caso de un niño que incondicionadamente trabaje mal. Será, pues, esa dificultad la que haya que tratar y no atacar de frente el fracaso escolar en sí mismo. De nada servirá poner en claro quien sea el culpable: si los padres, los hijos, los profesores o la administración... Nos bastará constatar que sus dificultades conjugadas están bloqueando el rendimiento escolar de algunos niños.

Actitudes de los niños

Los padres a quienes preocupan las dificultades escolares de sus hijos expresan con frecuencia su asombro ante la actitud de éstos.

Mientras ellos mismos se sienten inquietos y preocupados por el porvenir, no descubren en los escolares más que despreocupación y abandono.

Es una indiferencia que les indispone algunas veces todavía más que el mismo fracaso escolar, cuyo peso lamentan tener que soportar ellos por entero, mientras tan poco parece apesadumbrar a los responsables principales.

Muchos de ellos insisten en el hecho de que lo que más en particular les molesta es el comportamiento, aparentemente absurdo, del chiquillo. Les parece que, en efecto, las primeras dificultades con que tropiezan, las primeras malas notas, los primeros castigos, en una palabra, todas aquellas cosas que con tanta claridad se denominan «avisos», deberían ser para los escolares otras tantas señales y estímulos que sirvieran para provocar en ellos, por un movimiento natural, un incremento en sus esfuerzos que les llevara a obtener mejores resultados. Constatan que con frecuencia el efecto producido es, por el contrario, una reacción de renuncia y abandono, y no ven otro modo de explicárselo que atribuyéndolo a pereza y mala voluntad.

No es nada fácil oponer a ese juicio de los padres el «punto de vista» del niño acerca de su propio fracaso. En primer lugar, porque, en muchas ocasiones, molesto y avergonzado, no sabe explicarse bien al hablar del hecho o lo hace de modo confuso y convencional. (No «comprende» por qué no ha salido bien — quizá no ha trabajado bastante— procurará hacer un esfuerzo en adelante...) En segundo lugar, porque no siempre puede ser plenamente consciente de los motivos profundos que le obligan a obrar de un modo determinado.

Móviles de esas actitudes negativas

Las actitudes negativas, que son el asombro de los padres, no corresponden a reacciones lúcidas hijas de madura reflexión. Constituyen torpes tentativas de defensa que la personalidad del niño, poco firme todavía, utiliza en una situación difícil contra el obstáculo que ella se siente incapaz de superar.

Algunos escolares obran como si bastara disimular o ignorar el fracaso escolar para hacerlo desaparecer. Hablan, sobre todo, de sus buenas notas, no mencionan más que aquellas pocas apreciaciones alentadoras que hayan podido escuchar, manteniendo así a toda la familia en un clima de optimismo, y parecen caer de las nubes cuando al final del mes o del trimestre las notas revelan la verdad sobre su trabajo. ¿Es inconsciencia completa? No es fácil de apreciar el grado de clarividencia que el niño pueda poseer para juzgar de su propia eficiencia. Algunos parecen haber «olvidado» verdaderamente sus malas notas.

Otros, hasta las recuerdan demasiado y, para ocultarlas, inventan diversos procedimientos, la mayor parte de los cuales nada tienen de sutiles: ejercicios escondidos, cuadernos olvidados. Cuando llega el terrible momento de la clasificación, la situación se hace más grave. En ocasiones se falsifica la libreta escolar presentándola a los padres con las notas rectificadas o, en el caso de no poder hacerlo así, se vuelve a la escuela con una firma falsificada.

Lo más sorprendente, en la conducta de esos escolares desaprensivos, es que puedan creer, ni un solo instante, que su superchería va a tardar mucho tiempo en ser descubierta. El más insignificante resplandor de la razón les haría comprender que el sobreseimiento que a tan grandes costas ellos mismos se otorgan será forzosamente breve y las consecuencias van a ser graves. Sin duda, están de algún modo persuadidos de ello, porque durante ese período de aparente respiro, sujetos a los efectos de la tensión y la inquietud, su trabajo es todavía peor que de costumbre. Para ellos equivale a una verdadera liberación el que el pastel se descubra.

Quedan todavía otros medios ineficaces para defenderse del fracaso. Algunos niños buscan el modo de librarse de responsabilidad ofreciendo a cada nueva dificultad una explicación que a ellos les deje fuera de juicio. Puede así darse que acusen a los maestros, los cuales serán juzgados, según el caso, como demasiado débiles o severos con exceso; otras veces, injustos. También, frecuentemente, son los compañeros el blanco elegido, en particular el vecino de mesa, parlanchín, origen de todas las distracciones y causa de todos los castigos.

Pero algunas veces es en el mismo marco de la familia donde se busca el motivo del fracaso. Los hermanos, con sus continuas bromas, por el ruido que hacen, con su sola presencia, estorban la correcta ejecución de los deberes. No siempre se salvan los padres de la acusación. Se les reprocha el obligarles a hacer algunas faenas en la casa, mandar a los recados, que acaparan el tiempo que debería reservarse al trabajo escolar. Aunque parezca paradójico, se les puede reprochar al mismo tiempo el que les sometan a deberes de «recuperación» o reduzcan las horas de juego. Algunos estudiantes de instituto, invocando el ejemplo de otros compañeros, exigen lecciones particulares como único medio válido de recuperación, y después de haber obtenido lo que solicitaban, las condenan como causa suplementaria de fatiga.

Naturaleza profunda de las reacciones del niño

Esas reacciones no pueden prolongar mucho tiempo el engaño sobre los sentimientos profundos del niño frente a su fracaso escolar.

Los casos de verdadera indiferencia son extremadamente raros y la mayor parte de ellos muestran, por el contrario, frente a los problemas de la escuela, una gran sensibilidad cuyas manifestaciones e intensidad guardan una correlación directa con la actitud de los padres o, al menos, con la que los niños les suponen.

No siempre se realizan los primeros trabajos de los niños, y particularmente sus trabajos escolares, por razón del interés que a ellos les ofrecen. Es el deseo de complacer a sus padres lo que al principio estimula al joven escolar y, si no consigue el éxito que se espera, teme decepcionarles e incluso perder su afecto. Es, ciertamente, una reacción exagerada que en modo alguno corresponde a los verdaderos sentimientos de los padres y que les llena de asombro cuando se les pide que le presten atención.

«¿Cómo es posible, dicen, que nuestro hijo pueda creer que le queremos menos porque no sea de los primeros en la clase o hasta porque le suspendan? Hemos reaccionado con viveza, sin duda; le hemos reñido y le hemos castigado, pero en la medida en que deseamos verle triunfar, porque le amamos.» Tal razonamiento, cuya lógica encontramos evidente, sobrepasa, empero, la comprensión del niño pequeño, y nunca llega a ser enteramente aceptado por los sujetos más sensibles o más dependientes. Es en las manifestaciones exteriores, en la expresión de la mirada, en la sonrisa, en las palabras amables, donde el niño cree descubrir el amor de sus padres, del mismo modo que lo percibía en los primeros meses de su vida. La irritación, la cólera o la decepción que él percibe en sus rostros, tras el fracaso escolar, le produce un sentimiento de ansiedad que intenta hacer desaparecer por todos los medios a su alcance, incluso los más torpes y menos adecuados.

Llega a suceder que la atención extremada que ciertos padres prestan a los problemas escolares de sus hijos, produce los efectos más inesperados. El escolar en dificultades no tarda en apercebirse de que sus fracasos en la escuela dan por resultado el que sus padres se interesen más particularmente por él. Puede suceder que halle en esa situación, y a pesar del sesgo desagradable que toman sus mutuas relaciones, una cierta satisfacción que después procurará hacer durar o renovar.

Por eso algunos niños pueden llegar a complacerse en el fracaso escolar y hasta a vanagloriarse de haberlo obtenido. Vuelven de clase mostrando sus malas notas como si fueran trofeos y hasta llega el caso de que se las atribuyan sin verdad, únicamente pendientes de las reacciones de su entorno familiar, vemos aquí una doble modalidad de terquedad de la que ellos esperan obtener una doble satisfacción: descubrir a través de sus primeras reacciones de despecho el apego inquieto que le profesan sus padres y proporcionar a éstos, al final, el consuelo y el alivio de oírles confesar su superchería.

Las actitudes de los hermanos

La situación familiar de un niño que se encuentra en dificultades escolares no podría llegar a ser enteramente comprendida si no se tienen en cuenta las actitudes de sus hermanos. Si el fracaso acarrea tras sí, en la mayoría de los casos, un sentimiento de inferioridad, el éxito, aun limitado, puede engendrar por su parte orgullo e incitar al que lo alcanza a ponerse del lado del adulto contra el hermano o la hermana menos dotados. Fácilmente adoptará la actitud de los

padres, prodigando los mismos reproches e idénticos consejos sin tanta mesura y con menos prudencia, alardeando a veces de superioridad sin la menor discreción llegando en casos, que por fortuna son muy excepcionales, a hacerle pagar novatadas crueles a los más desfavorecidos. Así sucedía con cierto hermano mayor que, durante el trayecto de casa a la escuela, organizaba con un grupo de compañeros unas sesiones de comentarios en el curso de las cuales todas las dificultades escolares de su hermano menor se examinaban con detalles y se discutían con ironía.

Otros manifiestan más bien, con respecto al hermano menos brillante, cierto interés matizado de piedad. Le toman a su cargo, le ayudan a hacer sus deberes y así ponen de relieve su identificación con los padres.

Pero el niño que falla no siempre acepta con facilidad la intervención de sus hermanos, aun cuando ésta ofrezca un aspecto positivo. A veces reacciona violentamente y se muestra agresivo contra quienes, favorecidos por el éxito en la escuela, le parecencaptar a su detrimento personal, la esencia del amor paternal. La situación que entonces han de afrontar los padres es de las más complejas. Pueden inclinarse a reforzar su actitud de severidad hacia el hijo en dificultad, que entonces no dejará de acentuar todavía más sus reacciones de defensa o, tomando conciencia del papel que los hermanos están desempeñando, volver contra ellos su descontento y trastocar, al menos momentáneamente, la situación afectiva de la familia.

Esos cambios son frecuentes cuando no existen entre los hermanos diferencias notables a nivel escolar. Cada uno de ellos, a su turno, conoce períodos de éxito o de fracaso que no siempre determinan las aptitudes únicamente. El ambiente familiar es, con frecuencia, la fuerza motriz de esos movimientos complementarios, de esa especie de mecanismo de contrapesos que al uno proporciona un buen impulso, mientras el otro está sufriendo una depresión pasajera. Es un fenómeno muy natural y nada ofrece de inquietante.

Cuando los padres descubren hasta qué punto es en realidad sensible un niño a quien antes consideraban indiferente, encuentran a menudo, en esto mismo, nuevos motivos de asombro e inquietud. Creen que el efecto principal de aquella sensibilidad debería ser el incitarle al trabajo, aunque sólo fuera para evitar los sinsabores de las sanciones que van asociadas al fracaso. Cuando se aperciben de que sus reacciones se regulan no tanto por el interés que él encuentra en el trabajo cuanto por la importancia que concede a sus sentimientos y a su actitud, comprenden todavía menos que el temor de perder su cariño no le induzca inmediatamente a redoblar sus esfuerzos.

Y es que, en los casos que acabamos de examinar, los niños no se comportan como seres razonables, sino más bien como si todavía fueran bebés en estado de estrecha dependencia.

En la misma medida en que acepten su propio crecimiento, con lo que se liberarán de esa dependencia y de la culpabilidad que la misma implica, serán capaces de afrontar el fracaso a expensas de sus propias fuerzas.

Cómo ayudar al niño a superar su fracaso

Hemos hecho observar que ni tensiones ni conflictos pueden tener entera explicación en la realidad objetiva de los obstáculos con que se tropieza. Las perturbaciones anotadas parecen debidas esencialmente a una serie de malentendidos que estorban a padres e hijos la percepción de dichos obstáculos en sus justas proporciones y les impiden unir sus esfuerzos para superarlas.

Cuando los niños se niegan a hacerse responsables y tratan torpemente de justificarse acusando a sus maestros, compañeros, hermanos o incluso a sus padres, no hacen sino traicionar así un escondido sentimiento de culpabilidad que a menudo es favorable al ambiente familiar. Cuando los padres parecen cargar sobre el niño todo el peso del fracaso resaltando, por el contrario, sea sus esfuerzos en el pasado como alumnos estudiosos, sea sus actuales sacrificios, hacen igualmente ver que están luchando contra una sensación dolorosa de la cual no siempre tienen conciencia plena y que está asimismo emparentada con la culpabilidad. Lejos de inhibirse, asumen en realidad, bien a su pesar, el fracaso de su hijo, y se sienten avergonzados cuando se ven en la obligación de confesarlo o cuando se alude al mismo en su presencia. Temen el juicio de los parientes y los amigos y a veces llegan a expresar abiertamente su inquietud esencial: «¿Qué van a pensar de nosotros?»

El fracaso escolar no es un mal vergonzoso

Semejante clima no es en nada favorable al examen objetivo de la situación ni a una actuación eficaz con miras a reducir las dificultades. La primera diligencia que los padres deben emprender, cuando comprueban cierta fluctuación en el trabajo de su hijo es, indudablemente, asegurarse de que nadie en la familia considera el fracaso escolar como un mal vergonzoso, sino que se le afronta simplemente como un obstáculo natural que podrá salvarse sin demasiado trabajo a condición de atacarle del modo conveniente y con la suficiente perseverancia.

Se titubea antes de emprender una ascensión difícil si se comienza por no disponer de un mínimo de fuerza muscular.

Sin embargo, cualesquiera que sean las capacidades intelectuales del escolar, a la familia se le plantea un problema delicado. Por una parte, uno de los fines y uno de los efectos de la educación es enseñar a los niños a elevarse sobre sí mismos en un esfuerzo de la voluntad. «Se es tan inteligente como se quiere», decía el filósofo ALAIN, y es bien cierto que en algunos niños tenaces pueden constatarse progresos que trastornarían todas las predicciones de los especialistas. Pero, por otra parte, resulta siempre peligroso hacer trabajar a un niño por encima de su nivel real. De ese modo se corre el riesgo de acabar en el fracaso, intolerable para

muchos, y reducir la eficiencia a límites inferiores a los de sus posibilidades habituales.

El triunfo en la escuela parece, pues, depender en gran parte de la actitud que el niño adopte frente a su trabajo, y más especialmente todavía ante los obstáculos que no dejarán de presentarse.

Si algunos niños reaccionan tan desafortunadamente ante el fracaso, es sin duda porque, en igual medida, dan muestras de mantenerse con respecto a sus familias en una estrecha dependencia que es reminiscencia de la de los primeros años de su vida.

No tienen verdadero y directo interés por el trabajo escolar, pues únicamente son sensibles a las reacciones de sus padres. Si aceptan las imposiciones cotidianas de la tarea escolar, es con el fin de agradarles, no porque ese trabajo les proporcione alguna satisfacción. Si un puesto alto o una buena nota les llenan de felicidad, es porque con ellos aseguran una acogida sonriente al volver a casa. Si tropiezan, les afecta menos el fracaso que los reproches paternos, tanto si son mudos como violentamente expresados. Se sienten culpables porque han causado una pena a seres que les son queridos.

Los errores escolares se pueden reparar

Las dificultades escolares no deberían provocar un sentimiento agudo de culpabilidad. Los errores intelectuales no son faltas morales y, una vez corregidos, queda borrado en principio el fracaso. Si no se supo una lección, basta aprenderla para reparar el mal; si la traducción era errónea o el problema estaba equivocado, es suficiente rehacerlos correctamente y asegurarse de que aquellas faltas no se repetirán. Operaciones de esa índole no deberían dejar traza alguna en el plano afectivo.

Por tanto, lo mismo para el pedagogo que para la familia, tiene importancia que se presenten los errores escolares como algo reparable. Debe reservarse toda la atención para la corrección porque es ésta una actividad positiva, eficaz y, como tal, proporciona satisfacción. Por consiguiente, toda sanción suplementaria que no vaya dirigida directamente a llevar a cabo la corrección correspondiente, puede tener nefastas consecuencias. Las mismas notas, buenas o malas, no deben considerarse como sanciones, sino como evaluaciones del trabajo realizado y eventuales puntos de referencia. Y, sobre todo, hay que guardarse bien de hacer como aquel padre que, creyéndose eficaz, doblaba en casa los castigos de la escuela. ¡La vida de su hijo no era realmente envidiable!

Necesidad de un aprendizaje de la paciencia

Es un punto más que deja en el niño la huella de sus actitudes durante los primeros años de la vida que él trata, inconscientemente, de prolongar. Desea el éxito, ciertamente, pero querría conseguirlo en seguida, como por milagro, por arte

de magia, con sólo el poder de su deseo. Conserva el recuerdo borroso de una época en que, envuelto en los cuidados amorosos de su madre, le bastaba pedir —como si ella fuera un hada— para inmediatamente tener. Le cuesta adaptarse a un mundo duro, sordo a sus manifestaciones de impaciencia, en el cual no puede conseguirse resultado alguno sino por medio de un esfuerzo prolongado. Si algunas veces renuncia a sus juegos y se irrita frente a un obstáculo que se le antoja insuperable, con mayor motivo le parecerá que el trabajo escolar le depara reveses con su carácter de tarea gratuita, impuesta por el adulto y cuyos fines, que él sólo consigue vislumbrar —el brillo de la sabiduría, el triunfo profesional— parecen tan lejanos que no pueden servir para estimularle.

Esto no es, además, característica exclusiva de la infancia. Son muchos los padres que censuran a un escolar por su falta de perseverancia, no viéndose ellos mismos libres de ese defecto. Querrían que cuando dan comienzo a una nueva experiencia educativa, los resultados se hicieran ver inmediatamente. No es raro que abandonen un método en el mismo momento en que iban a recoger los primeros frutos.

De hecho, toda la educación preescolar prepara la actitud del niño frente a las dificultades de la vida, cualesquiera que éstas sean. Cuanto mejor haya aprendido a reconocer los obstáculos y a afrontarlos con sosiego, sin tener que acudir inmediatamente en demanda de auxilio exterior, mejor armado estará para triunfar en la escuela. Lo que no constituirá óbice para que él confíe a sus padres sus problemas. Libres del temor de un conflicto afectivo, podrán entonces examinarlos juntos con atención y juntos buscar el modo de resolverlos.

No se trata ahora del trabajo propiamente dicho

Situados en esa perspectiva, podrá superarse con más facilidad el estadio de las recomendaciones generales con que habitualmente nos contentamos: «Hay que trabajar más: hay que hacer un esfuerzo mayor.»

El «puede hacerlo mejor» del cuaderno de notas no tiene significación alguna, sólo sirve para que el niño se desanime.

Finalmente, si los padres quieren ayudarle verdaderamente, tampoco deben —aunque puedan hacerlo— repararle las lecciones ni vigilar ansiosos para que haga todos sus deberes por la tarde. El niño debe aprender a ser el único responsable de lo que tiene que hacer, Pero los padres podrán, con una actitud ardiente y confiada, mostrando verdadero interés por su trabajo

—y no exclusivamente por las notas—, ayudarle de modo más eficaz a salir de un atasco pasajero.

No debemos olvidar que, dada la situación actual de transformación de la escuela, observamos que el problema no reside ya en conseguir adaptar el niño a ella, sino más bien lo contrario. El niño tiene necesidades que la escuela debe satisfacer.

Las sucesivas reformas se inspiran en ese principio, aun cuando al llevarlas a la práctica se tropiece con numerosos problemas. Conociendo las verdaderas necesidades del niño, los padres estarán en grado de discernir cuál sea el mejor sistema pedagógico y podrán ayudar eficazmente, a su nivel, a llevar a cabo la transformación del mundo escolar.

LA SEXUALIDAD DEL NIÑO, UNA DIFICULTAD PARA LOS PADRES

Puede resultar extraño que en una obra sobre las dificultades de la educación se dedique un capítulo a la sexualidad. Este no tratará de las manifestaciones anormales o aberrantes, que deberían ser las únicas en presentar alguna dificultad a los padres. De hecho, muy raramente se observan manifestaciones de esa índole en los niños; hablaremos ahora de la sexualidad normal porque ella sola basta para plantear algunos problemas a los padres. Para mejor resolverlos, sería interesante reflexionar acerca de los motivos que originan ese problema y esa dificultad frente a los pequeños acontecimientos cotidianos en que los padres ven implicada la sexualidad.

¿Es un invento moderno la sexualidad infantil?

Uno de los primeros motivos consiste en que, a pesar de los trabajos de los psicólogos, médicos y psicoanalistas, nos cuesta creer que el niño tenga su sexualidad. Para muchos, ésta no hace su aparición hasta el momento de la pubertad, cuando manifestaciones físicas precisas indican el inicio de la madurez.

Con todo, el niño nace varón o hembra y la toma de conciencia de su respectivo sexo a que llegará, paso a paso, desempeña un papel esencial en sus relaciones con los padres y más tarde en sus relaciones amorosas.

Del mismo modo, los deseos —y su satisfacción— es bien seguro que no se manifiestan del modo que conocemos como adultos, sino de una manera imperiosa y fundamental que subyace a toda la vida del niño. Experimenta placer en ciertas sensaciones que primeramente se localizan en las regiones bucal y anal, en la superficie de toda su piel para fijarse después, poco a poco, en las zonas genitales. Al bebé le gusta mamar, chuparse el dedo, que su madre le estreche con ternura entre sus brazos; le gusta también realizar sus evacuaciones. Más adelante, descubrirá sus órganos genitales y el placer que su tacto suscita.

Todo ello forma parte del desarrollo natural, normal y deseable del niño. La facultad de experimentar y buscar placer existe en él lo mismo que las otras facultades de sentir, comprender o amar.

Pero la imagen que del niño nos hemos formado es una imagen de «inocencia», de «pureza», que se acomoda mal con la idea de sexualidad, relacionada las más de las veces, preciso es confesarlo, con la de impureza.

Ese modo de ver, que debemos a nuestra propia educación, nos escamotea la realidad. La sexualidad es parte integrante de la persona desde su nacimiento y

ahora ya se sabe que una sexualidad infantil bien vivida favorece la correcta expansión de la sexualidad adulta.

La sexualidad de los niños es también la de sus padres

Otra razón, que hace que la sexualidad infantil sea difícil de aceptar por parte de los padres, es porque atrae la atención sobre su propia sexualidad: la misma presencia del niño da testimonio de la unión de un hombre y una mujer, y con mayor motivo, algunos de sus comportamientos, gestos o palabras. Si el niño sabe que es un niño, es porque se compara con su padre; si la niña sabe que es niña, es por comparación con su madre. Si hace preguntas acerca del nacimiento o de la concepción, es porque está pensando en su propio nacimiento y en sus padres. Bien lo comprenden éstos. Quieren —y es legítimo que así sea— esconder al niño lo que ellos consideran como la parte más íntima de su vida.

Por otra parte, en nuestra sociedad la sexualidad se ve rodeada de una muralla de tabúes y está íntimamente ligada a la conciencia moral de cada cual. Se la vive con frecuencia como algo bueno o algo malo, permitido o prohibido, y así la culpabilidad o la inquietud impregnan la vida sexual de muchos adultos. Les resulta embarazoso hablar de una cosa que para ellos suele estar oscuramente relacionada con el mal, siéndoles difícil establecer una separación entre pornografía, erotismo y sexualidad.

Una curiosidad normal

Con todo, el instinto sexual habita en las fibras más profundas del cuerpo infantil. Ciertamente ese instinto no podrá satisfacerse hasta que haya crecido; no obstante, tan pronto como sepa traducir en palabras sus incesantes observaciones, querrá comprender aunque no pueda obrar.

Esa curiosidad no es ni malsana ni perversa. Es, por el contrario, privilegio del hombre, que puede, ayudado por su inteligencia, ordenar y al mismo tiempo relacionar los hechos que observa y comprender su encadenamiento para mejor dominarlos. En cuanto concierne a los grandes problemas de la vida, el niño percibe su importancia y la inquietud que suscitan: su atención se dirige, por tanto, a todo cuanto con ellos se relaciona porque, independientemente de cual pueda ser la actitud de sus padres, el niño lleva en sí, formulados o no, expresos o tácitos, aquellos interrogantes que versan sobre la vida, la sexualidad, la muerte.

Los padres responden a sus preguntas al principio sin hablar.

El sentido y el valor que ellos dan a su unión, el modo como viven unidos, como se aman, la calidad de su diálogo sexual, orientan e iluminan al niño.

Si los padres le consideran como expresión viva y tangible de su amor, el hecho de haberle concebido no les parecerá, ni a él ni a ella, vergonzoso o inconveniente y, sin que necesite conocer con precisión los hechos, el niño lo comprenderá.

Deseará llegar a ser él también, más adelante, un hombre como su padre o una mujer como su madre.

El niño es sensible al tono

De las conversaciones de las personas mayores, el niño selecciona únicamente aquello que es capaz de absorber. Es, sobre todo, sensible al tono, a las actitudes, a las reacciones, y es capaz de percibir la satisfacción o el descontento, el desembarazo o la turbación. El modo como los adultos que le rodean viven su propia sexualidad, deja su huella en la actitud del niño a este respecto y condiciona su comportamiento.

En particular, en un ambiente abierto y afectuoso, el niño pequeño formulará con gusto preguntas y expresará con espontaneidad las observaciones que se le ocurran. Por el contrario, las reticencias, el silencio de los adultos, no tardarán en hacerle comprender que es inconveniente hablar de aquel asunto.

Cuando un niño pequeño, o de más edad, no pregunta nada, no hay que deducir por ello que sea demasiado «inocente» o «que esas cosas no le interesan». Las realidades sexuales que puede observar: diferencia de sexo, embarazo, nacimiento, etcétera, no pasan para él más inadvertidas que las demás, suscitando un interés que, de tratarse de algo fundamental, acrecienta la intuición.

Hace, por tanto, observaciones y suposiciones como todos los demás niños, pero no puede expresarlas con naturalidad porque presiente que se trata de un tema tabú en el que incluso pensar está prohibido. Así, pues, los padres que dicen: «Mi niño no me ha preguntado nunca nada» es que indudablemente no se lo han permitido —inconscientemente— y han «olvidado» las preguntas embarazosas que ellos han procurado no oír.

Las primeras preguntas

Y, sin embargo, el niño quiere saber, sin que conozca todavía cuál es el plan de conjunto cuyos puntos desea abordar sucesivamente.

¿Qué es lo que quiere saber? Empieza bien pronto a interesarse por su propio nacimiento. ¿De dónde viene él? ¿Dónde estaba antes? Algunos niños prosiguen su razonamiento y, una vez saben que estaban en el vientre de su madre, desean saber quién les puso allí. Otros se interesan por las circunstancias del alumbramiento. ¿Cómo sale fuera el bebé?

En nuestros tiempos, la mayoría de las madres no titubean para decir que le han llevado en su seno y con gusto anuncian el nacimiento de un nuevo hermanito. Del mismo modo les recuerdan los momentos felices de su lactancia que hacen revivir un período en que el niño vivía en tan estrecha proximidad y dependencia con ellas.

Por el contrario, para algunas resulta difícil de abordar el parto mismo. Y, no obstante, como hemos visto, a los niños les interesa saber por dónde salen los bebés. La verdad les parece muy natural. A veces, a algunos, más imaginativos, les inquieta el tamaño del bebé y la estrechez del conducto. Se quedan muy tranquilos cuando se enteran del mecanismo del alumbramiento.

En cuanto al papel del padre, es raro ofrecerles alguna explicación. La madre tiene miedo de evocar ese aspecto demasiado físico del amor de los padres a esa edad, entre los 3 y los 6 años.

No obstante, es precisamente a esa edad cuando resulta más fácil, y es más necesario, hablarles del acto sexual que hace evidente el papel del padre en la procreación: servirá para que el niño se enorgullezca y considere con gozo las promesas de su sexo; a la niña la gustará saber, a una edad en que ella está como enamorada de su padre, que éste ha tenido parte en su concepción. Se explica de ese modo por sí mismo el equilibrio de la pareja y el sentido de la fecundidad. « ¡Así es como papá me ha dado sus ojos! », exclamaba, triunfante, una chiquilla de 5 años.

¿Cómo hablarles de ello?

No hay, en absoluto, necesidad de explicaciones complicadas. Lo que se expresa sencilla y naturalmente, encuentra en el niño una acogida sencilla y natural.

Por ejemplo, se puede decir que todas las mujeres tienen en el interior de su cuerpo una bolsa especial destinada a contener un bebé. Pero la mamá no puede fabricar un niño ella sola. Ella guarda, en su bolsa, un huevo muy pequeñito que no puede comenzar a desarrollarse más que uniéndose al semen del padre. Juntándose y amándose mucho, el padre deposita el semen en el interior de la mamá. Al principio, el bebé es una cosa minúscula, después va aumentando de tamaño al mismo tiempo que el vientre de la mamá, lo cual le ocasiona algo de fatiga.

Se alimenta de la sangre de la mamá, bien caliente dentro de la bolsa. Un día, el bebé llega a ser lo bastante grande para que pueda vivir fuera del vientre de su madre y sale entonces de él, aunque todavía todo encogido, como si fuera un pollito. En ese momento habrá nacido y podrá respirar y gritar y mamar. La mamá tendrá leche, cada vez más nutritiva, según las necesidades de su niño.

Decidle también que hay un conducto especial que se agranda lo suficiente para dejar pasar al niño. A la mamá le duele un poco y por eso hay que llamar al médico o a la comadrona y tendrá que descansar después unos días. Pero la mamá está entonces tan contenta que en seguida se olvida de que le ha dolido.

Las palabras que deben emplearse

Para referirse al papel del padre, son muchos los que hacen uso de la palabra «semillita», pero ¿quién puede adivinar las imágenes de crecimiento vegetal que

puede suscitar? ¿Serán quizá los términos de semen o esperma menos falsos en sus evocaciones? En todo caso son más exactos.

Hay que nombrar, asimismo, los órganos genitales, el pene, la vagina, y estas palabras son difíciles de pronunciar algunas veces. Se tropieza con una deficiencia de vocabulario, pues esos términos, en nuestro idioma, o son muy groseros o parecen demasiado científicos. Con todo, no parece normal que el niño sepa el nombre de todas las partes del cuerpo excepto el de éstas.

El placer de amar

Otra de las dimensiones difíciles de abordar por los padres es la del placer. Los niños nada preguntan a ese respecto, al menos a esa edad, pues no son capaces de llegar tan lejos en sus razonamientos, y es una verdadera tentación no empujarlos más adelante en un asunto que los padres consideran difícil.

No obstante, es necesario evocarlo sencillamente y de modo satisfactorio para el niño: «Es muy agradable, da mucho gusto, los padres se sienten muy felices cuando así se muestran su amor.» Tan a menudo se ve la sexualidad rodeada de agresividad y drama (los niños no pueden escapar a su entorno) que necesitan conocer desde muy jóvenes sus aspectos dichosos y fundamentales. No ha comprendido nada. ¡Lo ha olvidado todo!

Quede bien entendido que no hay necesidad de dar todas esas explicaciones en una sola sesión, con un discurso solemne. Será mejor que vayan respondiendo día a día, y siguiendo la marcha de los acontecimientos, a las preguntas del niño. Por lo demás, éste no capta sino lo que es capaz de comprender o aquello que momentáneamente le interesa.

Sucede también que los padres, después de las explicaciones que les ha parecido quedaban perfectamente comprendidas, se sienten decepcionados —sobre todo si han sido un tanto difíciles y premeditadas— viendo que su hijo ha olvidado lo esencial o no ha captado bien. Es, en efecto, muy desconcertante, ¿Qué hacer? ¿Comenzar de nuevo aun cuando al niño no lo pida? No piensen los padres que sus esfuerzos han sido vanos. El hecho de haber recibido la explicación pedida, aunque después haya sido momentáneamente olvidada, hará más fácil el diálogo en adelante y el niño no titubeará en hablar de ello cuando sienta necesidad.

No puede fijarse, en efecto, una edad precisa particularmente favorable a la educación sexual. Comienza en la cuna como cualquier otra educación. Los padres atentos a comprender al hijo y a seguir su evolución, sabrán darle lo que necesite en el momento más conveniente para él. No se debe hacer de la sexualidad un campo separado y al mismo tiempo turbador, siendo así que forma parte de la vida cotidiana.

De los 6 a los 12 años

Al crecer, las preguntas a propósito de la sexualidad se harán más precisas, más intelectuales quizá, siguiendo la evolución del niño.

En general, éste manifiesta una gran objetividad y acepta con facilidad las respuestas, por carecer este período, al menos en apariencia, de grandes inquietudes sexuales. Si el niño no encuentra en casa información suficiente irá a buscarla entre sus compañeros, en los diccionarios o en cualquier otra parte.

Entre todos los temas —y varían mucho de un niño a otro, yendo desde el nacimiento a la prostitución o a la contracepción— hay uno que debe ser necesariamente abordado: el de la pubertad. Las primeras manifestaciones prepubertarias pueden aparecer muy pronto, sobre todo en las niñas. A algunas comienza a desarrollárseles el pecho alrededor de los 11 años. Los niños deben saber de antemano qué es lo que pudiera parecerles una anomalía o una enfermedad inquietante. Las niñas deben estar preparadas para la aparición más o menos próxima de sus menstruaciones y de lo que ellas significan. Los niños deben estar enterados de que un día u otro tendrán poluciones nocturnas, eyaculaciones. Unos y otros deben conocer las transformaciones físicas que acompañan y a menudo preceden a la pubertad.

¿Quién debe hablar, el padre o la madre?

Durante los primeros años, el niño vive muy próximo a su madre y pasa junto a ella una parte considerable del tiempo. Naturalmente, estará presente a los primeros acontecimientos suscitadores de preguntas y a menudo será a ella a quien toque responderlas.

Al padre puede llegarle inopinadamente su turno y sería entonces muy conveniente que pudiera desenvolverse sin tener que recurrir al habitual: « ¡Ve a preguntárselo a mamá! »

Algunas veces, también, la información sexual se imparte en familia, en el curso de las conversaciones entre padres e hijos, estando a la mesa, por ejemplo; con frecuencia son conversaciones que se refieren a temas de interés general y ¡no conciernen de modo excesivamente personal a los participantes!

En cuanto a las preguntas que atañen directamente al interesado, tales como la pubertad, es costumbre hablar con el progenitor del mismo sexo, costumbre muy justificada por cuanto éste puede apelar a los recuerdos de su juventud y hablar del modo más conveniente, aparte de que el adolescente se sentirá más libre para hablar de cuestiones verdaderamente íntimas y que se relacionan con la experiencia de la feminidad o la virilidad.

Pero sería bien arbitrario decidir quién de los dos, el padre o la madre, o ambos al tiempo, debería hablar al niño o a la niña y en qué circunstancias. Además, hay padres y madres que se sienten incapaces de abordar el tema. En ese caso, lo mejor será que se encargue de proporcionar la información aquel de los dos cuya

actitud sea más serena en cuanto se refiere a la sexualidad. A menudo es el niño quien hace instintivamente la elección, dándose perfecta cuenta de cuál de ellos será el mejor interlocutor para hablar de esas difíciles cuestiones.

Cuando los niños juegan a ser médicos

Todos los niños pequeños, un día u otro, juegan con pasión a ser médicos. Son juegos que satisfacen en ellos el gusto por la exploración curiosa —ver, tocar suscitando al mismo tiempo placenteras sensaciones.

Cuando los niños son muy pequeños y los adultos no los prohíben sin apelación, esos juegos se realizan abiertamente. El médico y la enfermera se entregan a su labor, siendo las inyecciones y la toma de la temperatura lo esencial del tratamiento... junto al intercambio de alguna ligera caricia.

También jugar a los papás y las mamás sirve para transportar al estilo infantil los sueños y las curiosidades de los niños sobre la sexualidad de los padres.

Al crecer, los niños experimentan las reacciones de los adultos frente a esos juegos y entonces los practican, según el caso, más o menos abiertamente. Si la indignación ha sido evidente, se añade con ello la sal de la prohibición, que constituye, indudablemente, un atractivo suplementario.

Hacia los 7 u 8 años, el niño sabe con bastante precisión qué clase de placer puede obtener de su cuerpo, pero también ha ido asimilando poco a poco, siguiendo su propio ritmo y de acuerdo con los diversos ambientes, un cierto sentido de censura social. Desde este momento sabe ya lo que se puede hacer lo que es mejor que quede escondido a los adultos, y el placer empieza ya a experimentarse en secreto.

Por consiguiente, la vida «erótica», en el más amplio sentido de la palabra, sigue su curso de la misma manera, como preparación de la vida adulta, deseo difuso legítimo de existencia con un cuerpo sexuado.

Cuando los padres les sorprenden

Incluso sabiendo que esas curiosidades infantiles son naturales, los padres más liberales no pueden evitar, y es natural, el sentirse conmovidos e inquietos cuando sorprenden a sus propios hijos en algún hecho. Tan difícil es para los padres reconocer la sexualidad en sus hijos como para éstos aceptar la de sus padres.

Al sorprender los juegos sexuales de los niños, los adultos se creen algunas veces en el deber de decidir un juicio moral sobre el asunto y descubrir al culpable que ha arrastrado a los otros.

Sin embargo, cuando se hacen más habituales, son indicio de un replegamiento sobre sí, de alguna dificultad que pudiera ser solamente pasajera. Es, pues, la

causa lo que los educadores deben procurar descubrir antes de decidirse a condenar los efectos.

Las situaciones difíciles

Se dan, no obstante, casos en que los padres pudieran tener motivo para inquietarse e intervenir.

Es el del niño mayor o el adulto que utilizan a otro niño más pequeño para su propia satisfacción.

Algunos niños consienten, hallando en esas relaciones respuesta a un deseo confuso. Pero también pueden haber sido sorprendidos en su inocencia, sobre todo cuando en el asunto se ha mezclado algún adulto, y si ellos viven en un ambiente escudado. Las condiciones de la vida urbana, y la evolución de las costumbres, hacen esa salvaguardia cada día más aleatoria.

El niño necesita hallar en sí mismo su protección.

Es preciso presentarles esas anomalías sexuales como accidentales —lo que en realidad son— y que ellos comprendan la importancia de la sexualidad normal y feliz dentro de su ambiente natural.

Los niños que se “tocan”

De los 2 a los 6 años los niños descubren que son niño o niña, descubrimiento que se lleva a cabo por el conocimiento de sus órganos genitales. Los tocan y, tocándolos, experimentan placer.

Ahora también, la reacción de los padres sigue al primer gesto: «No te toques, no se hace eso», «te vas a hacer daño». Los niños se ven algunas veces amenazados: «Cuidado, mira que te la corto.»

Sobre todo, hay que abstenerse de amenazar con castigos aterradores. No digáis que eso es «feo» ni penséis que con ello el niño vaya a contraer enfermedad alguna ni nerviosa ni psíquica; no le aseguréis que se volverá tonto y que no podrá trabajar en la escuela después. Esos actos son muy frecuentes en determinadas épocas de la infancia y no deben considerarse como un vicio deshonesto por el que el niño merece ser humillado.

Constituye una manifestación normal, siempre que sea eventual, y en absoluto perjudicial. No hay por qué asustarse y ver en ello una señal de perversión, ni tampoco empeñarse en impedir a toda costa que el niño los realice.

Si el niño toca sus órganos genitales, sobre todo cuando se trata de un varón, lo hace también para comprobar que siguen en su sitio, y una amenaza no podría por menos de fijar esa costumbre uniéndola al mismo tiempo con una gran ansiedad.

No obstante, sin hacer uso de las palabras «sucio», o «mal», los padres tienen razón para levantar ciertas barreras: el niño necesita saber cuál es el comportamiento normal y habitual de los adultos. El niño tiene que aprender, poco a poco, a conocer y canalizar sus instintos. Pero, con demasiada frecuencia, los padres condenan esos instintos y les impiden toda manifestación. El acierto en la educación consiste en saber encontrar el justo medio entre la represión y la permisividad.

Una llamada de socorro

Algunas veces, y hasta los 7 u 8 años, se observa en algunos niños períodos en los que la masturbación adquiere un aspecto extremado y se manifiesta de forma irreprímible. Así puede verse, de cuando en cuando, en la escuela maternal, que un niño se mete en un rincón chupándose el dedo y tocándose los órganos genitales. Ese niño está probablemente viviendo un período difícil en su familia y busca por eso un suplemento del consuelo y el afecto que necesita. La masturbación es signo de esas dificultades y desaparece al mismo tiempo que ellas. No es un mal en sí mismo, sino más bien una señal de llamada de socorro.

De los 7 a los 12 años, los niños viven por lo general un período de calma sexual, que precede al trastorno hormonal de la adolescencia.

A esa edad las «malas costumbres» son indicio de una tendencia a replegarse en sí mismo y el niño que se entrega a ellas regularmente tiene necesidad de que alguien se ocupe de él, le tranquilice, le ayude a hacerse amigos, a descubrir ocupaciones interesantes.

La masturbación provoca en muchos padres tanta indignación, que resulta difícil hablarles de ella con serenidad. Para la mayor parte de los niños, de los varones especialmente, constituye una fase normal y transitoria de la vida sexual y sus manifestaciones y, en tanto éstas se mantengan ocasionales, no debería suscitar inquietud y, todavía menos, erigirse en drama.

Las palabras soeces

A menudo, los niños emplean frases groseras, entusiasmados por la eficacia de aquellos vocablos nuevos y la ilusión de sentirse por eso «personas mayores». No pueden captar su sentido, como tampoco el de una buena parte de las historias que circulan por las escuelas dando a unos y a otros la deliciosa sensación de saberlo todo.

Cuando esas desviaciones de lenguaje se dejan oír en el hogar, las reacciones de los padres hacen comprender al niño, con claridad, que lo que entre compañeros puede pasar no va a aceptarse forzosamente en casa.

Si no se trata de una provocación, de una manera de llamar la atención, no manifestar emoción alguna es indudablemente el mejor modo de hacer que las palabras groseras cesen.

También, a veces, las palabras escabrosas de los chicos mayores pueden servir de ocasión para que los adultos les den la explicación que determina y aclara su significado, lo que, por lo general, les sorprende y les induce a emplearlas cada vez con menor frecuencia.

El pudor

El pudor es en los niños variable e intermitente; corresponde a un sentimiento profundo que debe suscitar delicadeza y respeto, cualesquiera que sean sus manifestaciones desconcertantes. ¿Por qué obligar a un niño, por muy pequeño que sea, a quedarse totalmente desnudo en la playa si no quiere quitarse el bañador? Como tampoco hay razón para hacérselo poner si él no siente su necesidad. Al crecer, se irá conformando con toda naturalidad a las costumbres que observe.

De los 8 a los 12 años, a la mayor parte de los niños no les gusta desnudarse en público, pero su pudor no corresponde exactamente al de los adultos: ¡muchas veces estiman más importante esconder el trasero que el sexo! Puede darse que un niño se duche y se bañe tranquilamente delante de sus hermanos o hermanas para tomar seguidamente mil precauciones al tiempo de envolverse en la toalla...

¿Es normal que los niños vean a sus padres desnudos?

Todo depende de las circunstancias, de los hábitos de la familia y ¡del pudor de los padres!

Podría decirse, por ejemplo, que sea normal el que un niño vea a su padre o a su madre desnudos en el cuarto de baño, principalmente si a eso se le ha acostumbrado desde la infancia. Pero las costumbres nudistas no se hallan muy extendidas en nuestro país y la desnudez de los adultos resulta incongruente en la mayor parte de las situaciones cotidianas.

Aquellos adultos que no experimentan turbación por su propio cuerpo no tendrán inconveniente en mostrarse desnudos si las circunstancias le inducen a ello. En ese caso, tampoco los niños se sentirán embarazados. Por el contrario, si la desnudez es intencionada, puede molestar al niño, que captará su indiscreción o su provocación.

El lecho de los padres

A algunas mamás les cuesta separarse del hijo durante la noche. Adquieren la costumbre de colocar la cuna junto a su cama, y esa situación persiste hasta cuando el niño llega a los 2 ó 3 años.

En otras familias, la ausencia del padre da ocasión al niño para ocupar su puesto en el gran lecho de mamá. A menudo se oye decir a algún chiquillo: «Papá se va. ¡Yo podré dormir con mamá!»

O bien, con el pretexto de que duermen mal o tienen pesadillas o están enfermos, otros niños acaban muchas noches agazapados en el lecho de sus padres que han de resignarse a aquella invasión periódica.

Con todo, el niño no debería nunca compartir el lecho de sus padres, y, si fuera posible, debería siempre dormir fuera de su alcoba. Pero, desgraciadamente, lo exiguo de los alojamientos hace con frecuencia muy difícil esta segunda condición.

Los padres, como el niño, tienen derecho a una vida autónoma, y su lecho constituye el lugar privilegiado de su vida conyugal. Los niños lo comprenden muy bien y protestan por las relaciones conyugales de sus padres que les mantienen apartados. Compartir el lecho con los padres constituye para ellos una victoria en ese sentido y, por ese motivo, sin darse del todo cuenta, lo procuran con todas sus fuerzas. Esa victoria ni es buena para los padres ni para los hijos. Los padres son adultos y desempeñan su papel de padres que los hijos, naturalmente, no pueden compartir. Y éstos, para desarrollarse bien, necesitan hallar como respuesta a sus exigencias la tolerancia de unos padres que, amándolos, se niegan a renunciar a sus prerrogativas matrimoniales.

No quiere decir nada de esto que el lecho de los padres deba estar vedado en toda circunstancia. Durante el día tiene un significado muy diferente, y el domingo por la mañana, por ejemplo, puede servir de oportunidad para una alegre incursión de los pequeños en los dominios de las personas mayores, envueltos todos en el manto del cálido afecto familiar. Pero, por la noche, salvo casos excepcionales, el lecho de los padres sólo a ellos pertenece.

SITUACIONES PARTICULARES

Del papel importante que cada uno de los progenitores desempeña en el seno de la estructura familiar, derivan forzosamente nuevos problemas educativos de un género particular cada vez que dicha estructura sufre, por algún motivo, una modificación. Hay atentados a esa estructura que son poco visibles. Vemos, por ejemplo, familias completas, con padre, madre e hijos, cuya estructura puede decirse está de hecho trastornada porque en ella nadie ocupa su puesto verdadero. Otras familias hay que, bajo una apariencia absolutamente normal, esconden un defecto secreto.

Por el contrario, otras deficiencias de la estructura familiar son visibles y se advierten al primer golpe de vista. Es, evidentemente, el caso de que uno de los progenitores falte (bien sea el padre o la madre, o que estén separados). La educación de los hijos se resiente fatalmente.

Cuando el padre está solo

El caso del padre que se encuentra solo para educar a sus hijos, porque esté viudo o sea soltero o divorciado, plantea ciertamente problemas especiales, algunos de los cuales son simétricos a los de la madre sola. No obstante, el caso es, estadísticamente menos frecuente y, sobre todo, el papel de la madre está considerado en nuestra sociedad como tan indispensable que, con frecuencia, la familia más unida procura, desde el momento de la defunción, el modo de compensar su ausencia en el hogar.

Tías, abuelas y hermanas se convierten entonces en madres de reemplazo, a menos que el padre no vuelva a casarse o pague una remuneración a alguna persona de confianza para que cuide de los niños. Con más o menos fortuna y de modo más o menos completo, el papel de la madre queda encargado a otra mujer. Aparte algunas excepciones —de padres que asumen enteramente la tarea de educar a sus hijos— el hombre se siente por lo regular incapaz de encargarse por sí solo del cuidado de sus hijos, tanto desde el punto de vista material como psicológico, y se procura inmediatamente un auxiliar.

Cuando la madre está sola

Para la madre que está sola, la situación es diferente. Ciertamente se siente de igual modo inerte tanto material como psicológicamente, pero, en general, la madre no estima que la situación sea imposible de afrontar ni, sobre todo, que los niños vayan a sufrir hasta el punto de verse obligada a ponerle fin volviéndose a casar. Por otra parte, no le cabe la solución de la sustitución (exceptuados algunos casos poco comunes), porque será muy raro que un miembro de la familia, y todavía menos un hombre remunerado al efecto, acuda en su ayuda. La madre soltera tendrá sin duda más deseos de casarse, pero ello se debe más a motivos personales o sociales.

En resumen, el caso de la madre sola es a la vez más frecuente, más aceptado como «casi normal» y, por tanto, más difícil de vivir. Es por lo que nosotros hemos preferido abordar este aspecto del problema aludiendo únicamente, a medida que se presenta la ocasión, a las dificultades con que puede tropezar específicamente el padre solo.

Las madres viudas, las solteras, las divorciadas, suelen vivir del mismo modo su situación frente a los hijos; unas y otras deben cargar con todas las responsabilidades, y afrontar solas las dificultades de su educación. Pero cada situación engendra problemas que le son propios y, por consiguiente, vamos a tratarlos separadamente.

El niño huérfano

¿Cuál es la situación de la mujer que ha perdido a su marido? Tendrá que afrontar numerosas dificultades fuera y dentro de la misma familia. Por otra parte, hay dos órdenes de problemas que se interfieren: los materiales y los psicológicos.

Los problemas materiales

Son muchas las eventualidades que pueden presentarse a nivel material. Unas familias no sufren una modificación tan completa de su nivel económico a la desaparición del padre, mientras otras se ven de la noche a la mañana desprovistas casi totalmente de medios.

Algunas madres, que hasta aquel momento no habían pasado de ser únicamente madres de familia (profesión verdadera, ciertamente, pero poco lucrativa), se ven obligadas a trabajar fuera del hogar. Algunas familias, por razones económicas también, se encuentran casi forzadas a diseminarse, por ejemplo, si el trabajo de la madre hace necesario poner a los niños internos o confiarlos a parientes más o menos próximos.

Por lo general, hay muchas probabilidades de que el nivel de vida material haya de reducirse.

Se comprende que todo ello llegue a engendrar numerosos trastornos en el campo psicológico y afectivo.

El trabajo, instrumento de equilibrio

No obstante, el trabajo de la madre, lo mismo si ha comenzado al tiempo de su viudez como si data de antes, puede constituir un instrumento de equilibrio familiar y, en ese caso, serán los hijos los primeros en salir beneficiados. Para ellos vale más que tener una madre siempre presente, pero siempre presa de su dolor o agobiada de preocupaciones que le roban una buena parte de su serenidad. El trabajo profesional constituye igualmente un medio de evitar el aislamiento social que amenaza a toda la familia brutalmente privada del padre y que tenga que vivir dependiendo de alguno de los parientes.

Sirve también para evitar que la madre, privada de la presencia de aquel a quien amaba, descargue, con una intensidad excesiva, todas sus reservas de afecto sobre sus hijos únicamente, porque hay ternuras que resultan agobiadoras, sofocantes, hasta el punto de estorbar el desarrollo y la expansión de los hijos.

El propio “sacrificio”

Un trabajo profesional puede, asimismo, ayudar a mantener el tono moral de la madre. El modo de abordar la madre su nueva vida puede hacer de ella una víctima (y, en consecuencia, que resulte poco tónica para su entorno), o, por el

contrario, convertirla en un elemento reconfortante y equilibrador para el conjunto familiar.

Cualquiera que sea la decisión que la madre tome, deberá cuidar de no dejarse arrastrar por una cierta tendencia —bien comprensible además y bastante corriente— a desear sacrificarse por sus hijos. No solamente «entregarse» o simplemente amar, sino ¡sentir que se está sacrificando! Si lo que se hace se considera como un sacrificio, probablemente se corre el riesgo de que los niños lo adviertan, y les resulte entonces muy difícil de aceptar.

La “virilidad” materna

«Si yo hubiera tenido un papá, hubiera tenido también una mamá», explicaba un huerfanito. Y otro, hablando de sí mismo y de sus hermanos y hermanas, pronunció esta curiosa frase:

«Nosotros hemos sido educados muy virilmente, para no haber tenido padre.»

Sucede, en efecto, que la madre renuncia a sus manifestaciones de ternura y amabilidad por temor de ver comprometida su propia autoridad. Efectivamente, debe hacerse cargo ella sola del papel directivo, y mientras a un padre le es más fácil encargar a otra persona de los cuidados de tipo maternal, la madre sola difícilmente podrá transmitir sus poderes de cabeza de familia. No obstante, debería atender primeramente a no privar a sus hijos de una madre y cumplir de la manera más completa que le sea posible la función que esperan de ella, comprensión, atención, afecto, sin abandonar por ello la dirección de sus operaciones,

No obstante, se dan circunstancias particulares y limitadas en las cuales puede sentirse inclinada a delegar parcial y provisionalmente sus poderes: ante un problema de orientación escolar o profesional, por ejemplo, o cuando es preciso abordar ciertos temas en particular, como sería la educación sexual de los varones. Porque la madre no necesita ayuda para tratar esas cuestiones con las hijas, pero conviene que las confíe a un hombre (médico, educador, pariente o amigo) cuando se trata de los muchachos.

La situación de los hijos Las reacciones varían según la edad

¿Qué ha de hacer la madre para compensar la ausencia del padre? ¿Qué hará para que su falta no afecte al desarrollo de sus hijos? Entran en juego un buen número de condiciones. Las consecuencias de la falta del padre difieren según la edad que tengan los hijos: en primer lugar, la que tengan al momento de la defunción, pues cuando un niño muy pequeño pierde al padre, no siempre experimenta un dolor consciente, pero puede, de todos modos, sufrir de otra manera.

Hay, en efecto, dos maneras de sufrir; bien como un adulto a quien hiere la desgracia o bien a la manera como suele decirse que sufre el vegetal cuando está falto de sol, agua, abono, etc.

El niño siente la desaparición de su padre de modo diferente, según sea el estadio evolutivo que haya alcanzado en ese momento. Un muchacho ya mayor, al igual que una jovencita, no se encuentra con respecto a su padre en aquella relación de agresividad y rivalidad que es propia del niño en determinados momentos de su desarrollo. En este caso prevalece un sentimiento de desolación.

El pequeñín, convencido de la omnipotencia del adulto, en particular de sus padres, es fácil que experimente la sensación de que el progenitor desaparecido le ha dejado por su propia voluntad, y poco le falta para sacar la conclusión de que fue culpa suya, como si viera en aquella partida el castigo a su maldad.

Por otra parte, la muerte de la madre ofrece un aspecto particularmente desgraciado para los niños pequeños, que tan dependientes viven, material y afectivamente, de los cuidados maternos.

Al contrario, cuando es el padre el que fallece durante una fase de oposición o rivalidad hacia él, el oscuro temor de haber provocado su muerte de una manera mágica, por el solo poder de sus pensamientos agresivos, hace que brote el sentimiento de culpabilidad. ¡Quede bien entendido que es en el subconsciente donde todo esto sucede!

...y según el sexo

El sexo de los niños es otro de los factores que hay que considerar. El hijo necesita del padre para «estructurarse» identificándose con él; la hija, para aprender a situarse con relación al sexo opuesto y disponerse después para la vida e incluso para el matrimonio.

El efecto que produzca la ausencia variará según la idea que los hijos se formen de él y de su situación de orfandad. Pero hay, además, otras consecuencias, de las que los hijos no pueden darse cuenta por sí mismos, que pueden repercutir en la formación de su personalidad.

En efecto, cada uno de los progenitores influye en los hijos según la función que le incumbe junto a ellos; pero, asimismo, según sea la imagen que les presenten.

La imagen del progenitor muerto

Para los hijos que han conocido personalmente al progenitor fallecido, esa imagen se forma por el recuerdo directo, que cambia con el tiempo después de haberse transformado, más o menos, al pasar esa especie de umbral que la muerte representa; en general, la muerte lleva consigo el olvido de algunas cosas y refuerza, por el contrario, otros recuerdos.

Sería de lamentar que únicamente el aspecto de la muerte revistiera la imagen que el niño conservara del padre o la madre fallecidos porque, por ese motivo, podría inclinarse a una identificación con él o ella bajo aquel aspecto inanimado, con peligro de desarrollar en sí la tendencia a rechazar la vida.

La imagen del desaparecido se forma también por los recuerdos que han conservado las demás personas del entorno. Es evidente que el recuerdo que la madre o el padre, según el caso, haya conservado del cónyuge muerto, es de particular importancia. En efecto, la imagen que el vivo guarde en su espíritu y en su corazón sirve mucho para construir en la mente y en el corazón del niño la que también él mantendrá del desaparecido.

Pero para que ese recuerdo perdure vivo en él, es necesario que pueda comparar la suya con otras imágenes paternas o maternas. Por eso es conveniente que los niños vean alrededor de ellos otras familias, que viven un poco en su intimidad y puedan de ese modo construir una imagen paterna y masculina, o materna y femenina, por referencia a otros seres reales y bien conocidos.

Finalmente, hay que prestar atención a la imagen que los niños forman partiendo de sus propias aspiraciones, es decir, del «progenitor ideal», y que ellos se forjan con mayor facilidad por cuanto no tienen ante sus ojos ninguna realidad que pueda servirles de hito para sus ideales. No habría por qué extrañarse, pero no por eso es menos de temer, de la formación de un padre o una madre imaginarios, demasiado inhumanos. Por el contrario, es preciso que el niño conserve en su espíritu una imagen viva, verdadera, tónica y familiar al mismo tiempo. Efectivamente, sería falso y peligroso que el recuerdo del progenitor fallecido revistiera un aspecto siempre depresivo, siempre entristecedor.

Conviene, asimismo, evitar que la imagen resulte en cierto modo deificada, porque es extremadamente dificultoso identificarse con un dios o una estatua. Existe entonces para el niño el peligro de no hallar pábulo para su necesidad de identificación. El objeto que se le propone ha dejado de ser humano por demasiado perfecto.

Cuanto más próximos parezcan, a pesar de todo, el padre o la madre fallecidos, mejor descubrirá el niño en su recuerdo familiar una ayuda para llegar a su vez a ser, también él, adulto.

Repercusiones de la falta de uno de los progenitores sobre el carácter de los niños

Con frecuencia se han observado algunos rasgos característicos de los niños huérfanos: timidez, nerviosismo, emotividad o docilidad excesiva. Docilidad que nada tiene de sorprendente. No siempre están el padre y la madre de acuerdo aun cuando formen un matrimonio excelente, y con eso los hijos pueden obrar muy a menudo según su propia voluntad. Ante un único progenitor que impone su

voluntad, es mucho más difícil no ceder: pero, ¿es verdaderamente bueno ser siempre dócil? Habría que pensarlo. En todo caso, si se ha sido dócil, y con una docilidad extremada, hay el peligro de que por ello el espíritu de iniciativa sufra un retraso.

Por el contrario, cuando los huérfanos son ya crecidos, vemos cómo se despierta en ellos un sentimiento de responsabilidad precoz, del mismo modo que suele descubrirse en esos niños más seriedad que en los demás. Lo cual ofrece evidentes ventajas.

Pero tampoco es conveniente que esta situación particular, y la seriedad que de ella resulta, se conviertan en una carga excesivamente pesada. Algunas madres, al quedarse solas con varios hijos, uno de los cuales es ya lo bastante mayor para participar de sus preocupaciones, le adjudican, aun contra su voluntad, el papel de consejero, o delegan en él una porción de sus responsabilidades educativas.

Esto resulta todavía más patente tratándose de padres solos cuyas hijas mayores quedan investidas, con toda naturalidad, de las tareas maternas; incluso si toda esa abnegación es espontánea, no tendría que entorpecer con un excesivo peso la vida de la adolescente ni, sobre todo, comprometer su porvenir. Es preciso entonces que padre e hija busquen, de común acuerdo, algunas soluciones intermedias.

El hijo de madre soltera

La madre soltera encuentra frente a su hijo, o sus hijos, los mismos problemas que plantea la ausencia de un padre. No obstante, el padre fallecido sigue presente en el recuerdo que de él conservan la madre y los hijos, y en la imagen resultante que hace sentir su influencia en el medio familiar. En la mayor parte de los casos, la madre soltera no puede, o no quiere, que el hijo conserve la imagen de su padre.

En el caso de haber sido abandonada no puede dejar de alimentar sentimientos de rencor y agresividad. Otras veces, el padre entrega una pensión, pero no se interesa por el hijo, y la madre, aunque encuentre más o menos apoyo material, se siente sola psicológicamente. O también, el padre hace apariciones esporádicas y proporciona una visión deformada de la imagen paterna.

Finalmente, la misma ausencia del padre constituye en principio su propia condenación moral. ¿Cómo es posible abandonar más o menos por completo al propio hijo y conciliar el hecho con las obligaciones inherentes a la paternidad?

Por su parte, la madre no se siente siempre segura de su posición frente al hijo: ¿puede ser una «buena madre» cuando su situación se considera, incluso en nuestros días, como «anormal»? La autoridad moral de la madre soltera puede, pues, quedar afectada y su actitud frente al hijo modificarse profundamente.

¿Hace falta hablar?

Algunas madres solteras, que han roto toda relación con el padre del niño y no desean volver a unirse con él, responden a las preguntas del hijo diciéndole que su padre ha muerto. Es una «mentira piadosa» que concreta una situación de hecho:

«Es como si estuviera muerto», dicen algunas madres. Sin embargo, no lo está y no es aconsejable emprender una relación educativa basándola sobre una mentira. Además, se corre el riesgo de que un compañero de escuela o un pariente desengañen al niño, y esa revelación imprevista puede ser nefasta para su equilibrio y para su confianza en la madre.

No decir nada tampoco es una buena solución. Tarde o temprano el niño se extrañará que su madre no esté casada como las demás y querrá indagar quién fue su padre. Indudablemente, no es cosa fácil decir la verdad en todos sus detalles a un niño que aún es demasiado joven para comprenderla y que, además, se siente implicado. Todavía lo es menos, dejando aparte sentimientos de amargura, hablar con calma de un hombre contra quien todavía puede mantenerse vivo el resentimiento, evocar una situación que quizá reaviva la culpabilidad de la madre. Si ella habla desde los primeros años al niño, y siempre que se presenta la ocasión, resultará más fácil dar explicaciones más completas en el futuro.

Incluso cuando el padre está ausente es importante que el niño pueda imaginarsele, con una existencia bien definida, y si ello es posible, que sepa que las relaciones de sus padres, por breves que hayan sido, han ofrecido algunos aspectos dichosos.

El papel de los abuelos

Cuando la joven madre vuelve para vivir en casa de sus padres con el hijo, puede encontrarse en un estado de dependencia hacia ellos que le impida asumir su papel de madre. Más valiera que no se conformara con seguir siendo o volver a ser aquella jovencita por quien los demás lo deciden todo, por muy tentador que ello resulte para quien encuentra en su casa ayuda y comprensión. La maternidad ha hecho de ella una persona adulta, y debe aceptar sus cargas y sus responsabilidades aun cuando los demás la ayuden en lo material

El niño tiene necesidad de una verdadera madre, más todavía en una situación como ésta en que el padre falta.

Una imagen masculina

Pero puede ser la posible soledad de la madre soltera lo que constituye el núcleo de sus dificultades y de las de su hijo. Por consiguiente, importa que no rechace la presencia del hombre en su vida y halle una (o varias) relaciones masculinas, un

cuadro de vida natural, vecinos, amigos, que hagan las veces de familia para el niño. Si la madre soltera, dolorida, se repliega sobre sí o se encierra en sus recuerdos, al niño le faltará una dimensión capital. La imagen del hombre, con demasiada frecuencia falseada por la vivencia anterior, el puesto que ella conceda a un nuevo compañero en su vida, es sin duda mucho más importante para el niño que lo que esté dispuesta a contarle acerca de su verdadero padre.

Los padres separados

Un divorcio no llega como la descarga de una tormenta repentina; es el punto final de determinadas disensiones conyugales que versan sobre los sentimientos, los gustos, las opiniones, la unión sexual, los criterios más sinceros de cada uno de los esposos. El divorcio es total cuando ya nada subsiste en común, ni siquiera la agresividad del uno contra el otro y que, en cierta medida, les une todavía. En un divorcio real, la distancia entre ambos esposos se ensancha hasta situar a cada uno de ellos en un universo totalmente diferente del que ocupa el otro.

No obstante, los hijos siguen presentes, vivo testimonio de lazo conyugal, y reclaman, para poder desarrollarse armónicamente, un padre y una madre. El divorcio de los padres no puede, pues, ser total como podría serlo el de una pareja sin hijos.

Muchos matrimonios desunidos, que aprecian con claridad la situación, ponen el acento en los problemas que el divorcio impondría a los hijos. Pero antes de pasar a abordar las dificultades —muy reales— que puede presentar al niño esa separación, hay que resaltar que, ante todo, el divorcio es un problema del matrimonio: es la resultante de un fracaso conyugal; constituye, en primer lugar, una dificultad para los padres.

Si los padres no son omnipotentes ni dueños absolutos de su propio destino, menos lo son, sin duda, del de sus hijos. Estos sufrirán con las dificultades de aquéllos; pero son seres nuevos, capaces de superar la situación, de compensar sus lagunas y triunfar en su propia existencia.

El fracaso de los padres no debe ser también el de los hijos, aun cuando la situación no sea la ideal para su desarrollo.

Cuanto más pequeño sea el niño, más sufrirá

Verdaderamente, la presencia de ambos progenitores viviendo en armonía constituye una necesidad fundamental para el niño, sobre todo para el niño pequeño. Su evolución tiene lugar entre el padre y la madre, que son sus modelos y en quienes encuentra ternura, seguridad y autoridad en la libertad. De los 3 a los 6 años, todos los niños viven un conflicto (el famoso complejo de Edipo), en el que se sienten como rivales del progenitor del sexo opuesto para mejor conquistar al del mismo sexo.

Cuando los padres viven unidos, el conflicto se resuelve paulatinamente: el niño acepta la realidad de ese matrimonio, acepta ser un niño, y se consuela sintiéndose varón como su padre, mujer como su madre, llamados a vivir más tarde su virilidad o su feminidad.

Cuando el padre o la madre están ausentes, nada más fácil, para el niño, que «seducir» a su madre, o, para la niña, que «seducir» a su padre. Esta satisfacción transitoria, que el cónyuge rechazado acepta por lo general con alegría, no resulta bien a la larga. El niño, para evolucionar, ha de superar ese conflicto y no resolverlo de una manera que no es conforme a la realidad: ni el hijo puede reemplazar al padre, ni la hija a la madre.

Podemos decir, pues, que cuanto más joven sea el niño al momento de producirse el divorcio mayor es el riesgo de que le haga sufrir, porque no podrá hallarse en esa situación triangular que es indispensable para su evolución afectiva en su primera infancia.

Desde ese punto de vista, la reconstrucción del hogar, a condición de que el progenitor divorciado halle en él su dicha, permitirá al niño proseguir de modo más normal su desarrollo.

Conservar la imagen de cada uno de los progenitores

Si el niño va a sufrir por la imposibilidad de situarse frente al matrimonio, igualmente sufrirá por la falta del padre o de la madre, en una edad en que los necesita como modelo con quien identificarse.

Es importante, pues, que el niño conserve un afecto mezclado con admiración hacia el padre o la madre que no vive con él. Porque, ¿cómo adherirse a un modelo que se nos presenta minimizado o despreciable? Cualquiera que sea la situación y el grado de agresividad o rencor que subsista entre los padres, el niño no ha de oír nunca reflexiones u observaciones desfavorables para aquel o aquella a quien ya no se puede soportar.

Si el padre, o la madre, que no viva con el niño sigue viéndole con regularidad y se interesa por él, la identificación será entonces posible, y la ternura y la seguridad de que tanta necesidad tiene le reconfortarán.

La inseguridad

La seguridad falta, en efecto, se quiera o no se quiera, en el momento en que el matrimonio se separa. Con mucha frecuencia, el niño tiene demasiada poca seguridad porque al mismo matrimonio le falta, y se preocupa de los problemas urgentes que les conciernen a ellos y, al mismo tiempo, al niño: cambio de domicilio, modificación del modo de vida, cambio de nombre, etcétera.

Pero esa falta de seguridad tiene muchos grados. La vista de los padres, dueños de sí al asumir su decisión, es menos dañosa para el niño que la de padres deprimidos y furiosos, uno de los cuales adoptará el papel de víctima mientras el otro hace de verdugo.

Por otra parte, si la vida cotidiana de una pareja es muy tormentosa, y la atmósfera familiar muy deteriorada, los padres sentirán cierto alivio y bienestar después de la separación. Distensión que, de rechazo, alcanzará también al niño, a pesar del dolor causado por la separación.

La culpabilidad

El niño puede sentir la marcha del padre o la madre que dejan el hogar como un abandono. Y no solamente él queda abandonado, sino también el cónyuge, que ha dejado de ser amado y a quien el otro deja. Un intenso sentimiento de culpabilidad invade entonces al niño, que se considera responsable de la separación de sus padres. Incapaz de aceptarla, se la explica por su propia «maldad». Puesto que ha sido tan malo que uno de ellos le ha abandonado, piensa que también le abandonará el otro. Anhela volver atrás, a los tiempos de la dicha pasada, mejor que seguir adelante al encuentro de la vida que le espera.

El afán del niño sigue siendo que, a pesar de las vicisitudes del matrimonio, sus padres permanezcan siempre juntos y, con o sin divorcio, él se siente responsable de su buena inteligencia.

Este pensamiento imaginativo es algunas veces muy fuerte, más fuerte todavía que la misma realidad, y el hijo de padres divorciados cree que quizá él sería capaz de hacer que se amaran de nuevo y que, después, papá y mamá seguirían juntos, aunque se hubieran vuelto a casar los dos.

A este respecto, el conocimiento que el niño puede tener de la dicha y la unión de sus padres, cuando él nació, le ayuda a aceptar la difícil realidad del presente, seguro como está de haber sido amado, deseado y estimado en lo que era durante todo el período anterior.

Las situaciones falsas

Para ayudar al niño a aceptar la realidad no hay que hacerle vivir situaciones falsas que únicamente pertenecen al dominio de los sueños.

Sucede con frecuencia que algunos padres que viven divorciados ocultan todo el tiempo que pueden su situación a los hijos, «porque no pueden comprender» o «para no lastimarles».

Mientras sólo se trata de desavenencias en el matrimonio y se procura no llegar al divorcio, esa actitud puede ser eficaz; pero la sorpresa de una revelación brusca de la realidad (,será, por otra parte, una revelación?) es casi de necesidad

traumatizante para el niño. De todos modos, el que sus padres se divorcien perjudica a los hijos a quienes ¡tantas otras cosas van a hacer sufrir en la vida! A los padres incumbe la obligación de ayudarles con todas sus fuerzas a soportar todo ese mal que se encierra en la realidad vivida. Eso de que el niño queda fuera de este drama, que para él es indiferente, es más bien la expresión de un deseo de sus padres; si fuera cierto, sería anormal.

También puede darse que los padres sigan obrando como si nada hubiera sucedido. Es el caso de padres divorciados cuya buena amistad les permite reunirse para tomar en común alguna de las comidas, o bien el de aquellos padres que, libres del cuidado de los hijos, van a buscarlos al nuevo hogar del otro cónyuge, creando de ese modo situaciones falsas no solamente para sus hijos, sino también, de modo más o menos consciente, para ellos mismos.

Hay otro género de dificultades que pueden también perjudicar al niño: todos se quieren, pero no se entienden. El niño no tiene solamente un padre y una madre, sino que también un padrastro o una madrastra, según el caso, tíos, tías, abuelos, todos ellos procurando estar a su alrededor, tanto más que todos se duelen de haberle arrastrado a aquella situación. La dispersión, la fragmentación que el niño puede experimentar, con frecuencia de modo angustioso, se debe a la vista de tan compleja y numerosa familia, en la cual resulta para él imposible discernir el papel que cada uno de sus miembros representa, o bailar seguridad o válida identificación.

La organización de la vida del niño

Hay casos en que el niño se convierte en el juguete de los caprichos o de las exigencias de sus padres. Es el objeto de sus disputas y evoluciona ser pasivo, abandonado de hecho a los veleidosos impulsos y reivindicaciones de cada uno de sus progenitores.

Viviendo en un período de desorganización el niño carece de estamento propio. Y, con todo, le es absolutamente necesario que haya una organización en su vida social y familiar.

En la actualidad, el estamento de los niños de divorciados de nuestro país se basa en cierta manifiesta arbitrariedad. El reparto de los hijos de divorciados entre los padres presenta muchos puntos que no son satisfactorios. El hecho de que uno de los cónyuges se encargue del hijo, crea en muchos casos dificultades que no serían menos graves si se hubiera instaurado un sistema de responsabilidad alternada, al cual el niño se adaptaría aún peor.

De todos modos, en la práctica, se trata de ayudar a adaptarse, tanto a los padres divorciados como a su hijo, al modo de vida propuesto legalmente a los hijos de divorciados. La organización de las visitas y, sobre todo, su regular repetición, año tras año; los períodos de vacaciones transcurridos en casa del padre o de la madre, así como la pensión entregada, proporcionan al hijo de divorciados una

especie de certidumbre contra el temor al abandono por parte de uno de sus progenitores que es, sin duda, lo que atemoriza más o menos conscientemente al niño que ha visto a sus padres rechazarse y abandonarse mutuamente.

Un divorcio bien aceptado por los padres

La renovada tranquilidad, que los repetidos contactos con uno u otro de los progenitores puede proporcionar, no se traducirá en algo positivo sino cuando el niño se halle frente a unos padres que han conseguido restablecer su propio equilibrio. La vista de un padre o una madre eternamente víctima, desmoralizado, deprimido, desorientado, o aunque sólo sea mal adaptado social o profesionalmente, es indudablemente dañosa para el niño. La imagen de unos padres que, aunque por caminos que adelante serán diferentes, siguen una existencia alegre y equilibrada, será evidentemente útil para la formación del niño y para afirmar su confianza en sí.

El papel de los padres no se reduce simplemente a ofrecer a sus hijos una imagen aceptable de hombre o de mujer, pero aun después de divorciados, tanto él como a ella les cabe la posibilidad de seguir desempeñando esa función.

Un papel imposible de desempeñar

Sin embargo, es el único papel que pueden adoptar. El progenitor a cuya custodia hayan quedado los hijos, intenta algunas veces desempeñar también las funciones del que falta, siendo, a la vez, padre y madre. Pero para los hijos eso no constituye ningún beneficio. Un padre y una madre que desempeñan sus respectivos papeles dan una imagen que les será altamente provechosa, incluso cuando sólo puedan ver a uno de los dos de tiempo en tiempo. Es más cuestión de la calidad del amor, en la relación padre-hijo, que de la cantidad de tiempo que pasen juntos.

La disponibilidad y benevolencia del padre o la madre visitados compensan, en cierta medida, su ausencia cotidiana. Por lo demás, en algunas familias, en las que los contactos con ambos progenitores son cotidianos, los niños no pueden hallar así respuesta a sus necesidades fundamentales, pues no cabe minimizar el desgarrón que para los hijos representa en verdad el divorcio de sus padres que a ellos ataca en lo más profundo de su personalidad. Nadie ignora que la disociación familiar engendra a veces la inadaptación y la delincuencia del niño. No obstante, también se podría argüir que el divorcio no es la peor de las situaciones en que puede hallarse el niño, y que la coexistencia con el odio y el sufrimiento es todavía más perjudicial.

Seguir siendo padres

Si, dada esa desavenencia conyugal que lleva a la ruptura, cabe considerar la separación material, la situación resulta menos dramática para el niño que puede comprender que es posible amarse sin poderse soportar.

Pero, aun siendo siempre el fin de la unión, hay divorcios y divorcios. Los cónyuges dejan de ser marido y mujer, pero siguen siendo padres. En esa perspectiva, el hijo será el único lazo conyugal que se conserve del matrimonio deshecho. Todas las veces que esa situación ha podido hacerse realidad, el hijo de padres divorciados ha salido con ella ganancioso.

El hijo adoptivo

La adopción de un hijo, institución que se remonta a la más lejana antigüedad, sirve para que un matrimonio estéril tenga descendencia proporcionando al mismo tiempo, familia a un niño que carecía de ella.

La adopción es un fenómeno individual, familiar y social. En una sociedad en que la idea de interés tiende a confundirse con la de búsqueda de la felicidad, constituye una respuesta a las necesidades no satisfechas por la naturaleza, que, por lo general, da padres a los hijos y descendencia a los esposos. Del mismo modo que la filiación por la sangre se reconoce en nuestro derecho civil, la adopción se organiza y se reglamenta.

No nos detendremos ahora en los aspectos jurídicos de la adopción, que son bastante complejos. El legislador ha procurado que la adopción represente, tanto para el adoptado como para el adoptante, un éxito tan grande como ello sea posible, aunque no siempre pueda conseguirse.

Adoptar es elegir

Adoptar significa, etimológicamente, elegir. En efecto, la adopción de un niño implica, sobre todo por parte de los adoptantes, una gran elección.

Elección que se lleva a cabo tras un período de renuncia y ansiedad. Efectivamente, la mayor parte de los hogares de adopción están formados por matrimonios estériles, y los futuros padres adoptivos han esperado antes, durante largo tiempo, que les naciera un hijo. Solamente después de un cierto número de pruebas, de exámenes y tratamientos médicos, de esperanzas fallidas, de sentimientos de culpabilidad inmotivados, pero que se remontan a los tiempos más lejanos, los dos esposos llegan a tomar, de común acuerdo, la decisión de adoptar un niño.

Los temores relativos a la herencia del niño

Bien a menudo la decisión que se toma de adoptar va rodeada de nuevas inquietudes y titubeos, en los que los consejos contradictorios, los prejuicios, la incompreensión del entorno, tienen una influencia en nada despreciable. El principal motivo de inquietud reside en ese prejuicio tan arraigado de que un niño abandonado ha de tener, más que cualquier otro, una herencia sospechosa. Si la desgracia del niño ocupa un segundo plano en las preocupaciones de sus futuros

padres, sería erróneo pensar que la adopción sea un acto de pura generosidad. El origen del niño, las previsiones que se hacen acerca de su comportamiento ulterior, figuran entre los más acuciantes interrogantes del problema. Los adoptantes exigen más garantías de las que pedirían a un niño que ellos mismos hubieran concebido. Son pocos los que están decididos a abrir las puertas de su hogar a cualquier niño. Un padre adoptivo que había llevado a su casa a un lactante enfermizo con intención de adoptarlo, decía que, después de todo, cuando se trae el mundo el propio hijo no se hace ninguna elección...

La elección de la familia adoptiva
Pero la mayor parte de las veces se elige:

Hay elección por parte de los servicios o instituciones que han recogido al niño, y que van a confiarle a unos padres que ofrezcan ciertas garantías: los futuros padres no serán muy mayores, tampoco muy acostumbrados a la despreocupación de una vida sin hijos, excesivamente arraigados a sus hábitos de matrimonio solo, demasiado poco predispuestos. Los dos deben desear, como pareja bien avenida, la llegada del hijo, sin restricción alguna, sin ansiedad desproporcionada, a fin de garantizar la seguridad afectiva del niño que, con frecuencia, lleva la huella de su abandono si ha cumplido ya algunos años.

A la futura familia se la aprecia más en función de sus cualidades morales, educativas y afectivas, que en la de su nivel social o cultural. «Las buenas familias» no son forzosamente las más acomodadas, sino aquellas que van a ser capaces de desarrollar las dotes del niño, pues si la idea de herencia se entiende a menudo en el caso de adopción en el sentido de tara, ofrece también aspectos positivos. En efecto, los niños aquejados de anomalías importantes o en los que han podido descubrir los servicios especializados peligro de enfermedades hereditarias graves, no se consideran como adoptables.

Pero también es cierto que el niño adoptado lleva consigo un determinado número de rasgos constitucionales, de tendencias caracteriales, que le han sido transmitidas por sus padres naturales. Pero los padres adoptivos, al hacerse cargo de su tarea de educadores, han de saber respetar la personalidad del niño, sin olvidar que las tendencias del ser humano pueden modificarse por la educación.

La obsesión de la herencia es una contraindicación para la adopción. La confianza en la eficacia de la educación y en la influencia del ambiente familiar, han de servir de base a la adopción.

En efecto, los padres que llevan siempre fija en su mente la imagen de una madre prostituida o de un padre natural alcohólico o delincuente, dejan traslucir en sus actitudes educativas su propia aprensión, multiplicando las normas de disciplina, vigilando los más insignificantes incidentes de orden sexual, creando de ese modo un clima de tensión y oposición del que hacen responsable a la herencia, cuando son únicamente ellos la causa de sus propias obsesiones.

La elección servirá para valorizar al niño

Como sucede con cualquier otro niño, hay que saber correr el riesgo de descubrir que el nuestro no siempre responde a nuestros sueños, en la medida que le atribuimos posibilidades intelectuales o caracteriales que no posee y que proyectamos sobre él nuestras ambiciones personales. La elección del niño constituye un hito fundamental en la vida de los adoptantes, pero también servirá de referencia a los padres llegado el momento de revelar al hijo su posición de adoptivo. La mayoría de los adoptantes subrayan que, al verse en presencia del niño, han necesitado sentir un impulso, una emoción, un algo que con frecuencia resultaba bien indefinible, que les decidió a la aceptación definitiva. Esta elección es unilateral tratándose de un lactante, pero cuando el niño tiene más edad, acontece un verdadero intercambio: «Tú me has elegido», decía un muchachito adoptado a su madre, y «también yo te he elegido a ti». Cuando te vi, te sonreí. Para los bebés eso quiere decir: «Te quiero mucho.»

Si los padres saben emplear con acierto esa idea de elección, puede convertirse después en motivo de valorización para el niño, y algunos no se olvidan de vanagloriarse por ello frente a sus compañeros: «A mí me han elegido; a ti, tus padres te aceptaron tal cual eras...», buscando compensación a un estado que suele considerarse como *handicap*.

La revelación del nacimiento

No cabe duda que aunque la educación de un hijo adoptivo plantea problemas sensiblemente iguales a los que presenta la del hijo legítimo, la revelación de su nacimiento y de sus relaciones con la familia de adopción constituye un acontecimiento específico de la vida del adoptado.

Actualmente, todos los especialistas médico-sociales, apoyados en la experiencia de numerosos padres adoptivos, están de acuerdo en afirmar que esa información debe darse a los niños en su más temprana edad, siendo la ideal hacia los 4 años.

Debe decirse al niño que es adoptivo lo más pronto y con la mayor sencillez posible. Es preciso que él se dé cuenta de que es una cosa natural y que son muchos los niños que están en su caso. No es preciso que el niño parezca comprenderlo. Lo que hace falta es que lo sepa antes de que lo comprenda. «Vale más que se comprenda el problema de la adopción poco a poco que de repente» (Dr. Clement LAUNAY). Se trata de que el niño, ayudado por sus padres, acepte la idea de que, antes de vivir con su actual familia, ha nacido de otros padres y llegue a integrar progresivamente ese conocimiento en el curso de su desarrollo.

Para ello es preciso que los padres adoptivos no concedan importancia determinante a aquella porción de la vida del niño anterior a su ingreso en la familia, y cuya influencia se hace patente con frecuencia en las dificultades educativas del niño, sobre todo si ha tenido una duración de varios años, pero tampoco hay que dejarse ofuscar por ella,

Papel del padre y de la madre en esa revelación

El momento de la revelación exige siempre cierto valor y las mujeres saben afrontarlo generalmente mejor que los hombres. Los padres suelen tener tendencia a posponer esa información, creyendo siempre que es pronto aún y que el niño es demasiado joven para que pueda comprenderla. Algunos padres piensan que hay que «confesarle» al niño que es adoptado, término que deja entrever cierta sospecha de falta, de anomalía...

En la mayor parte de los casos es la madre quien comunica al niño su situación real, envolviéndola por lo general de una inmensa poesía: «Le he contado una historia: Una señora tenía grandes deseos de tener un hijito, pero no lo conseguía. Un día le mostraron unos bebés acostaditos en sus cunas y le dijeron:

¿Cuál de ellos quiere usted para hijo suyo?» La señora respondió: «El que me quiera por mamá.» Y entonces le dijeron:

«Aquel que le sonría será el que la ha elegido.» Yo añadí entonces: «Tú sabes que otras mamás tienen un niño que ha crecido dentro de ellas, igual que las flores en los capullos o los pollitos dentro del huevo», y el niño me ha respondido: «Sí, de otro modo es más bonito, porque el bebé ha sonreído» «Entonces le dije que así ha sido como nosotros, papá, mamá y él, nos habíamos elegido.»

Otras rodean la revelación de infinito amor: «Tú has tenido una mamá que, debido a circunstancias especiales, no ha podido quedarse contigo. Nosotros te queremos mucho y, cuanto más tiempo pase, más te querremos.» Otras no tienen tanto tacto:

«Nosotros hemos ido a buscarte a una casa cuna porque no tenías mamá.» Suprimir de ese modo la existencia de una madre natural tiene sus riesgos. En efecto, ha de llegar el día en que el niño descubra que los hijos adoptivos han tenido todos una madre que los trajo al mundo dándoles a luz como las demás, “ entonces le intrigará el silencio de sus padres adoptivos, en los que no hallará apoyo para sus indagaciones acerca de sus padres naturales ni para descubrir una respuesta a la pregunta que todos los hijos adoptivos se hacen: «¿Por qué me han abandonado?»»

No se debe negar la existencia de la madre natural

Es importante, pues, no negar la existencia de la madre natural ni tampoco despreciarla, como de buena gana harían algunas mujeres por temor de perder el cariño del hijo adoptado y por el deseo de presentarse a sus ojos con mayores seguridades de triunfo. En algunas familias creyentes, el hijo adoptivo reza todos los días por su madre desaparecida... o muerta. También vemos aquí con frecuencia una tentación en que caen los padres adoptivos; resulta más sencillo hacer morir a los padres. Panorama ideal que, por desgracia, no siempre es

verídico. El niño puede llegar a descubrir la mentira y, además, en las familias en que hay varios hijos adoptados no es posible hacer que mueran todos los padres.

Importancia que la adopción tiene para el padre adoptivo

Al correr con más frecuencia a cargo de la madre adoptiva las conversaciones con el niño sobre ese tema, el contenido de sus charlas suele girar en torno a la mujer, olvidando al padre de tal suerte que algunos niños se imaginan que únicamente su madre es adoptiva y que su padre es realmente su padre verdadero, por no haberse abordado nunca este punto. Esa revelación, de la pareja paterna completa, ha de ser tan verídica como sea posible, sin que, de todos modos haya necesidad de contar al niño detalles turbadores, buscando la ocasión adecuada (nacimiento de un niño en otra familia, adopción de otro hijo), eligiendo un momento de serenidad general, insistiendo en la alegría que les produjo su llegada y, sobre todo, sin dejarse llevar de la cólera en un mal momento (haciendo como aquella abuela que cuando su nietecita adoptiva le dijo: «Esta no es tu casa.» Le respondió: «Tampoco es la tuya»).

La revelación debe hacerse cuando el niño es todavía pequeño y antes de que ingrese en la escuela, si el niño ha sido adoptado cuando era bebé. En efecto, si la revelación llevada a cabo en las condiciones que acabamos de definir se traduce, en la mayoría de los casos, en ausencia total de modificaciones del carácter o de la afectividad, no sucede lo mismo cuando se hace más tarde (particularmente al momento de los grandes trastornos psicológicos de la pubertad o de la adolescencia) o cuando viene de personas extrañas a la familia, como serían los compañeros de clase. Esa confidencia, transmitida por niños con frecuencia mal intencionados, lastima al niño y le hace agresivo. originando, además, dificultades de orden escolar y psicológico.

BLOQUE 3

LA RELACIÓN EDUCATIVA FAMILIA – CENTRO INFANTIL

Trabajar con los padres

Marcos de colaboración

Cunningan, G. Trabajar con padres.
Marco de colaboración. Madrid Siglo
XXI-MEC, 1988

1. TRABAJAR CON LOS PADRES

Los padres también son expertos. La ayuda debería empezar por comprender lo que creen, esperan y necesitan. Esta es la base de todos los esfuerzos para ayudar a su hijo. Si [los profesionales] escucharan a los padres confiando en su competencia y capacidad en lugar de dar instrucciones continuamente, serían de más utilidad. Es más fácil recibir cuando se da. (Comentario de un padre.)

En años recientes, han tenido lugar muchos cambios en lo que respecta a los niños con necesidades especiales. El mismo término de «necesidades especiales», por ejemplo, refleja un importante cambio conceptual. Ya no se clasifica a los niños en grupos, tales como inadaptados, deficientes mentales, disminuidos físicos, con deterioro visual o auditivo, o con dificultades específicas de aprendizaje. Por el contrario, se intenta determinar las necesidades de cada niño concreto en relación con sus circunstancias particulares. Las necesidades especiales se definen en términos de lo que requiere el niño además de lo que suelen requerir todos los niños; incluyen, por ejemplo, la educación especial, el alojamiento, los desplazamientos, la subvención económica, la fisioterapia, la dieta, la logopedia, el tratamiento médico, etcétera.

Otros cambios incluyen la tendencia hacia la atención comunitaria en lugar del internado, con lo que las familias se ven más involucradas. Esto lleva consigo una tendencia hacia una integración más amplia de los niños con deficiencias en la comunidad, así como hacia un énfasis en la temprana identificación de los mismos y en la adopción de medidas al respecto. También ha habido en muchas áreas un rápido incremento de los conocimientos, de potencial ayuda para todas aquellas personas que interactúan directamente con el niño. Esta concepción ampliada de las necesidades especiales y de la atención comunitaria ha dado como resultado un aumento en el número y tipo de profesionales que intervienen en este campo y una interacción más frecuente entre éstos y los padres. La mayoría de los padres de niños con necesidades especiales entrarán en contacto con médicos de medicina general, especialistas o cirujanos, personal sanitario encargado de la asistencia a domicilio o en la clínica, enfermeros, profesores y psicopedagogos. Según la naturaleza de las dificultades del niño, pueden también

consultar a fisioterapeutas, asistentes sociales, psicólogos clínicos, maestros itinerantes, especialistas en dietética, asesores genéticos, audiólogos, etcétera. Junto a este creciente trato con los profesionales, los padres exigen tener más voz en todos aquellos problemas médicos, sociales o educativos que afectan a sus hijos. Esto refleja un cambio más general en la sociedad hacia un deseo de control democrático y de esfuerzo personal, particularmente notable en el caso de los padres de niños con necesidades especiales, donde la evolución de los servicios ha sido el resultado, en gran medida, de su presión. Tales cambios reconocen la importancia de la colaboración entre padres y profesionales, cuya base es el intercambio de conocimientos y técnicas que se consideren beneficiosos para la familia y el niño.

Nuestra intención en este libro es examinar la índole de esta colaboración, cuya justificación se ha basado en una serie de argumentos tanto morales como prácticos. Los primeros incluyen el reconocimiento de los derechos y responsabilidades de los padres con respecto a lo que les ocurra a sus hijos, y los segundos aceptan la idea de que los padres y las familias tienen una gran importancia en el desarrollo del niño.

DERECHOS y RESPONSABILIDADES DE LOS PADRES

Los padres son los tutores legales de sus hijos y, como tales, son responsables de ellos en última instancia. La intervención de los profesionales no invalida esta responsabilidad, excepto en circunstancias extremas en las que tales derechos son suprimidos por decisión judicial. Por encima de todo, los padres son los primeros defensores de sus hijos. Ninguna otra persona, profesional o no, puede sustituirlos en esta función. Los padres tienen derecho a hacer peticiones, sean o no razonables, en nombre de su hijo. De hecho, tienen la responsabilidad de implicar a los profesionales cuando es necesario y, por tanto, el derecho de esperar consideración y un intento activo por parte de éstos para que la comunicación entre ellos sea veraz y sincera. Esto precisa de una relación estrecha, basada en la confianza y la cooperación.

BENEFICIOS PARA EL NIÑO Y LA FAMILIA

Las influencias del contexto familiar y social en el niño son ampliamente reconocidas y serán abordadas más adelante. Esto implica que los profesionales han de trabajar más estrechamente con las familias. De esta forma, no sólo pueden ayudar al niño directamente, sino también asesorar a la familia en general y ayudar a que ésta ayude al niño.

INFORMACION

Los niños con necesidades especiales no forman un grupo homogéneo, ni tampoco sus familias. No podemos hacer afirmaciones generales sobre ellos que sean aplicables con seguridad a muchos de los casos. Por ejemplo, no podemos decir que los niños con el síndrome de Down son todos ellos más amistosos que

otros grupos de niños, o que todos los niños que sufren hipoxia de nacimiento mostrarán posteriormente síntomas específicos. El profesional, por tanto, no dispone de un cuerpo generalizado de conocimientos que le permita formular juicios precisos sobre cómo ayudar a tales niños. Las predicciones sobre la utilidad y los resultados de un tratamiento o de unos métodos educativos son particularmente difíciles. Si los profesionales, además, intentan ver al niño globalmente, en relación con las circunstancias familiares y sociales, necesitarán una cantidad considerable de información.

Es necesario, por tanto, comprender a cada niño individualmente, y esto requiere una observación extensiva del mismo en diferentes momentos y en diversas situaciones antes de intervenir. Dado que los padres están con su hijo, por lo común, más frecuentemente y en una gama más amplia de contextos, se hallan, obviamente, en buena situación para aportar mucha información interesante. En consecuencia, cumplen un importante papel, por ejemplo, en los procedimientos de evaluación. Igualmente, serán la principal fuente de información acerca de cómo funciona la familia, de sus recursos y necesidades. El profesional ha de tener acceso a esto para asegurar una ayuda eficaz a toda la familia.

INTERVENCION

Ciertamente en los primeros años, si no más tarde, los padres están en contacto continuo con sus hijos y tienen una considerable influencia sobre ellos, participando activamente en su enseñanza. Es probable que sean las figuras de apego primarias, y son los modelos más obvios en el aprendizaje del niño. Regulan muchos de los estímulos que recibe éste y ocupan la posición más importante para controlar las oportunidades de aprendizaje de que dispone. Si tienen un hijo con necesidades especiales, pueden requerir gran variedad de ayuda para ser más eficaces. Por tanto, lo más rentable y eficaz para los profesionales es que compartan sus conocimientos con los padres. Se argumenta que esto facilitaría la generalización del aprendizaje al medio natural y probablemente aseguraría el mantenimiento de los conocimientos recién aprendidos. Igualmente importante es que tal ayuda podría evitar que surgieran dificultades innecesarias para el niño y el resto de la familia.

Las dificultades de un niño con necesidades especiales pueden tener efectos perturbadores sobre los padres y sobre los otros hijos. Tal perturbación puede a su vez obstaculizar la ayuda que éstos puedan darle. En consecuencia, aunque la tarea específica del profesional sea trabajar con el niño, los objetivos sólo podrán alcanzarse mediante una penetración más amplia con los padres.

Si se aceptan estos planteamientos, una exigencia fundamental que se plantea a los profesionales es consultar a los padres para conocer lo que sienten y necesitan. De hecho, éstos han manifestado sus puntos de vista desde hace muchos años, como se observa en este elocuente ejemplo de la Sra. Murray:

La mayor necesidad de los padres de niños deficientes mentales es un asesoramiento profesional constructivo en las diversas etapas de la vida del niño que permita a los padres encontrar respuestas a sus propios problemas en un grado razonablemente satisfactorio. (Murray, t 959).

Dado que escuchar lo que los padres tienen que decir es un punto de partida razonable para trabajar con ellos, es conveniente, llegados a este punto, considerar las críticas que hacen de los servicios disponibles.

TIPOS PRINCIPALES DE CRITICAS

Comunicación

Esta es quizás la fuente de críticas referirse a:

- a) información insuficiente,
- b) información inexacta,
- c) información excesiva de una sola vez,
- d) información incomprendible a causa del uso de un lenguaje técnico o de una presentación deficiente.

Tales críticas afectan a todas las formas de comunicación, incluida la escrita. Surgen porque los profesionales no valoran los conocimientos ordinarios y el estado emocional de los padres o su capacidad para comprender y recordar lo que se les dice.

Sentimientos percibidos

A menudo, los padres se quejan de la falta de cordialidad, preocupación, interés y comprensión por parte de los profesionales. Podemos resumir estas críticas como una falta de expresión de simpatía y respeto hacia los padres y el niño. Esto es lo que sugiere el profesional cuando se precipita o domina excesivamente la interacción, evita la intimidad, no alienta las preguntas y no escucha. La calidad de los servicios y el lugar de las interacciones (por ejemplo las consultas en los pasillos del hospital o de la escuela) producen sentimientos análogos. Podemos ilustrarlo con el consiguiente comentario de un padre:

La primera valoración. ¡Bueno! Había tanta gente distinta allí... Era para asustarse. Los profesionales te hablaban y trataban de tu hijo como si no estuvieras presente.

Tales comentarios sugieren que los profesionales no contemplan sus propias actividades desde el punto de vista de los padres.

Competencia

Los padres se quejan de la competencia profesional, tal como la incapacidad de un profesor para controlar una clase o el diagnóstico o pronóstico incorrecto de un médico. Aunque los padres no están necesariamente en la mejor posición para

emitir tales juicios, su confianza en la competencia profesional es de capital importancia. La capacidad de los profesionales para interactuar correctamente vale de poco si no demuestran una competencia técnica.

Disponibilidad de recursos

Una crítica común se refiere a la ausencia de los servicios necesarios o a su insuficiencia. Los padres no reciben la ayuda que requieren, o reciben una ayuda mínima que implica largos plazos de espera.

Accesibilidad a los servicios

Aunque se puedan proporcionar servicios suficientes, los padres frecuentemente se quejan de la imposibilidad de usarlos. Es posible que estén correctamente anunciados, o que no se hayan tenido en cuenta problemas geográficos (por ejemplo el emplazamiento de una clínica en relación con el hogar), factores de tiempo (por ejemplo citas a horas en que el padre está trabajando) u otras dificultades prácticas (por ejemplo qué hacer con los otros hijos cuando se acude a una cita).

Organización

Los padres se quejan de que los servicios están desorganizados en diversos aspectos que van desde la puntualidad en las citas a las reuniones mal organizadas o las instalaciones viejas e inadecuadas. Todas estas quejas repercuten en la actitud del profesional y quizás sugieren a los padres que están siendo infravalorados.

Coordinación

Con frecuencia se espera que los padres respondan a las mismas preguntas cada vez que se reúnen con un profesional diferente. A menudo pueden actuar también como transmisores de información de un profesional a otro. Volver siempre sobre lo mismo puede ser desmoralizador, como puede serlo igualmente la responsabilidad de transmitir fielmente dicha información. Los padres se quejan a menudo, también, de que reciben consejos contradictorios de los distintos profesionales. Tales críticas son un reflejo de la falta de coordinación entre diferentes aspectos de los servicios.

Continuidad

Dado que los niños con necesidades especiales tienen problemas durante largo tiempo, la continuidad de los servicios es vital. Sin embargo, hay quejas acerca de la imposibilidad de ver al mismo profesional en las repetidas visitas y de que los recursos pueden estar disponibles unas veces pero no otras. Por ejemplo, cuando nace un niño deficiente se le presta una gran ayuda, pero sólo hasta que sale del

hospital. Luego se le presta más ayuda mientras asiste a la escuela para, de nuevo, volver a recibir insuficiente atención una vez que pasa la edad escolar.

Eficacia

Finalmente, no es raro que los padres digan que los profesionales no escuchan lo que tienen que decir sobre sus necesidades y sobre los servicios para cubrirlos. Esto implica una falta de apoyo a la idea de evaluación y de responsabilidad ante los padres.

IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA

Estas quejas tienen una serie de implicaciones para la mejora de los servicios en general. Algunos de ellas se refieren a la organización y disponibilidad de los servicios, que dependen en gran medida de la política seguida y su financiación y van más allá de los límites de este libro. Otras tienen que ver con las cualidades personales de los profesionales que interactúan con los padres. Son éstas las que nos interesan. Nuestra tesis es que, además de su preparación específica, todos los profesionales deben dominar las técnicas y los conocimientos necesarios para establecer unas relaciones eficaces con los padres, a fin de que su experiencia pueda ser plenamente utilizada. Esto es aplicable al personal sanitario a domicilio que aconseja a los padres sobre cómo alimentar a su hijo, a la maestra que analiza los objetivos de su programa para el niño, al pediatra que da un diagnóstico o al médico de cabecera que receta un medicamento. A todas estas interacciones les daremos el nombre de *asesoramiento*.

No usamos, por tanto, el término *asesoramiento* para referirnos a una técnica especializada. Si dos personas están charlando y una pide consejo a la otra o le habla de una dificultad ordinaria que no puede resolver, la otra persona se encuentra situada en la posición de potencial asesor. Si luego esta persona cuenta cómo se resolvió un problema similar, sugiere explicaciones alternativas o, escuchando y compartiendo sus sentimientos, ayuda a reducir el problema, está asesorando. Así, es la idea que pueda tener una persona de la competencia y el deseo de ayudar de otra lo que caracteriza inicialmente a una situación de *asesoramiento*; si esta otra responde con la intención de ayudar, el proceso se pone en marcha.

Claramente, cuando una persona consulta a un profesional, puede suponer sin más su competencia y esperar una acción constructiva. El profesional debe responder con la intención de ayudar. Al ser consultado, debe dar respuestas al problema que los padres le plantean. A menudo, sólo puede hacer las preguntas que, como profesional, piensa que le exigen las declaraciones iniciales de los padres. Sin embargo, lo que realmente se le exige es que ayude a la persona a explorar e identificar las principales características del problema, y a establecer un conjunto negociado de opciones para aportar soluciones.

Una característica fundamental del proceso es que la persona que busca ayuda desea, de alguna manera, provocar cambios. Para los padres, estos cambios, por lo general, se refieren a algún beneficio para su hijo y, con frecuencia, deberán aplicarse a ellos mismos o a toda la familia. Es más probable que los cambios tengan lugar dentro de una relación entre los padres y los profesionales de mutua confianza y respeto, y esto lleva su tiempo.

De lo que hemos dicho se deduce que todo profesional está ya de hecho implicado en el proceso de asesoramiento. Como las técnicas necesarias para ello son las técnicas sociales para interactuar y comunicarse con los demás, todos estamos, en potencia, razonablemente preparados para ser asesores, ya que las hemos practicado desde el nacimiento. Nuestra tesis es que, sin embargo, podemos mejorarlas considerablemente prestando atención a estas conductas en concreto y practicándolas, y explicitando los modelos o marcos de comprensión que guían nuestro comportamiento. Nuestra intención en este libro, por lo tanto, es ayudar a desarrollar los marcos necesarios, tal como los entendemos, y empezar a describir las técnicas relevantes. Sin embargo, el lector tendrá que adquirir la formación apropiada por su cuenta, ya que son técnicas y como tales, deben ser practicadas.

MARCOS CONCEPTUALES

Creemos que el desarrollo de estos marcos es importante, porque guían nuestros actos. Tenemos en la cabeza ideas e imágenes que usamos como plantillas y puntos de referencia para comprender el mundo y a nosotros mismos. Heifetz deja esto claro cuando dice:

Los profesionales no pueden trabajar de forma verdaderamente eficaz con los padres si no son plenamente conscientes de su propio marco conceptual...

y a continuación, añade que deben también:

...comprender tanto las líneas generales como los mínimos detalles del marco conceptual de cada uno de los padres y prever la forma en que ambos marcos interactúan a medida que evoluciona la relación entre profesionales y padres. (Heifetz, 1980, p. 350)

Aunque a menudo permanecen implícitos, estos marcos pueden ser explicitados y, así, convertirse en modelos que guíen nuestro comportamiento con mayor objetividad y ayuden a iniciar el cambio entendemos por "modelo" una teoría o marco conceptual. Por ejemplo, podríamos explicar la agresión de un niño en términos de un modelo "hidráulico" la tensión aumenta como el agua tras una presa y explota violentamente cuando alcanza cierto nivel, el punto en que la presa se desborda o se derrumba. Para que sea útil, un modelo debe hacer más significativo el conocimiento disponible. Debe también ser verificable, en el sentido de que debe permitir la realización y evaluación de predicciones fiables. La utilidad del modelo vendrá reflejada por el resultado de la evaluación.

Por ejemplo, John Bowlby (1951) construyó un modelo que predecía que un niño, en los primeros años de vida, debe mantener una relación afectuosa e ininterrumpida con su madre para lograr un correcto desarrollo emocional. Si adoptáramos tal modelo, nos veríamos conducidos a realizar un número de predicciones que influirían en nuestro comportamiento con las familias. Así, nos aseguraríamos de que el niño permaneciera con su madre en caso de separación del matrimonio. Evitaríamos llevar al niño a un hospital de forma que quedara separado de su madre y reprobaríamos a las madres que dejan a sus hijos para acudir al trabajo.

Puesto que tales predicciones pueden ser exactas o inexactas es preciso comprobarlas, como se hizo después de que el modelo de privación materna fuera propuesto por primera vez. Aunque ha demostrado ser erróneo en muchos aspectos, ha generado importantes investigaciones, que han demostrado la posibilidad de que existan múltiples cuidadores, la irrelevancia tanto del sexo como de las relaciones de parentesco del cuidador, y la importancia de otros factores, tales como las buenas relaciones entre los miembros de la familia (Rutter, 1972).

Así, los modelos no son absolutos, y pueden ser modificados. Son una *guía* de nuestro comportamiento. Nos permiten efectuar la predicción o conjetura mejor documentada en cada momento y, por tanto, seguir el rumbo más razonable. Por consiguiente, este libro se dedica, en gran medida, a analizar los marcos y modelos relacionados con la interacción entre padres y profesionales y el proceso de asesoramiento.

Es en principio esencial que los profesionales se pregunten cómo piensan que deben trabajar con los padres y, a partir de ahí, cuál debe ser la base de su relación. Esto será analizado en el próximo capítulo, y requerirá, inevitablemente, algunas consideraciones acerca de los roles de los padres y de los profesionales. Una vez que han elegido un modelo para trabajar con los padres, los profesionales necesitarán un marco psicológico para comprender cómo se comportan los individuos y cómo cambian. Esto se analiza en el capítulo 3, donde describimos lo que es para nosotros un marco útil, la Teoría de los Constructos Personales (Kelly, 1955). Para trabajar con los padres y las familias, hay que tener alguna idea sobre qué significa ser padres y sobre cómo funciona una familia. En los capítulos 4 y 5 analizamos algunas opiniones sobre esta cuestión, y los efectos que produce tener un niño con necesidades especiales tanto en los padres como en la familia. En el capítulo 6 ofrecemos un marco para comprender el proceso de asesoramiento y describimos las técnicas asociadas a éste que precisan los profesionales. El capítulo 7 intenta reunir los principios esbozados en los capítulos anteriores pasando brevemente revista a las formas habituales de trabajar con los padres.

2. RELACIONES ENTRE PADRES y PROFESIONALES

En este capítulo vamos a considerar la relación entre los padres y los profesionales. Esta se halla influida en gran medida por la conducta de los profesionales, la cual, a su vez, viene parcialmente determinada por la forma en que éstos perciben su rol en relación con los padres. Nuestro propósito, por tanto, es explorar los modelos, a menudo implícitos, que los profesionales aplican a esta relación. Resumiremos y contrastaremos tres modelos que son evidentes en las prácticas habituales. Por comodidad, los llamaremos Modelo de Experto, Modelo de Transplante y Modelo de Usuario. Por supuesto, en la realidad no habrá dos profesionales que operen con idéntico modelo, ni habrá ninguno que use de manera constante un modelo particular. Nuestro objetivo es simplificar algo muy complejo, para ilustrar una serie de posibles marcos que los profesionales usan, a menudo inconscientemente.

EL MODELO DE EXPERTO

Los profesionales usan este modelo cuando creen tener una experiencia en relación con los padres. Son esencialmente los profesionales quienes asumen el control absoluto y quienes toman todas las decisiones; seleccionan la información que creen importante para los padres y, asimismo, solicitan a éstos sólo aquella que consideran de capital importancia. En este modelo, el rol de los padres sólo es tenido en cuenta en la medida en que es necesario para llevar a cabo las instrucciones dadas por los profesionales en relación con sus objetivos. Se da escasa importancia a la consideración de los puntos de vista y los sentimientos de los padres, a la necesidad de una relación y una negociación mutuas y al intercambio de información. Hay padres que esperan fuera de las salas de consulta o tratamiento, puesto que no se cree que tengan nada que aportar a la solución del problema; y todavía a comienzos de la década de 1970, las visitas abiertas de los padres a los hospitales eran la excepción y no la regla.

Dado que en este enfoque no hay intención de implicar a los padres, no es de extrañar que con frecuencia éstos sean reacios a preguntar al profesional, que haya una interpretación deformada y que existan altos niveles de insatisfacción e incumplimiento de las instrucciones de aquél (Ley, 1982). Otra dificultad es que este enfoque puede fomentar la dependencia en los padres en lugar de reforzar los sentimientos de competencia. Tal dependencia tendrá el efecto de incrementar la demanda de los servicios profesionales y disminuir la capacidad de los padres para ayudar al niño, debido a su reducida confianza en sí mismos y a sus sentimientos de relativa incompetencia. Como decía una madre:

¿Cómo puedo enseñarle algo, cuando el maestro necesita todos esos años de preparación y todos esos títulos?

Tales expectativas por parte de los padres pueden llevarles a pedir a los profesionales que actúen según el modelo de experto, incluso a costa de sobrepasar el ámbito de sus competencias. Esto se refleja, por ejemplo, en la

renuncia de muchos de ellos a admitir que no conocen las respuestas a ciertas preguntas. Claro que una ventaja de este modelo es que protege al profesional, dándole confianza en sí mismo y esta tus, y evita una amenaza exterior. De este modo, le permite continuar trabajando en situaciones de considerable incertidumbre. Puede haber pocos profesionales que no se hayan refugiado alguna vez en este modelo de experto al sentirse presionados o amenazados, escondiéndose detrás de la jerga, de la afirmación de que un tema es demasiado complejo para poder ser explicado o de la aserción prepotente de su estatus.

Finalmente, un peligro fundamental de este modelo es que, al no solicitar las ideas u opiniones alternativas de los padres, los profesionales pueden considerar al niño desde un único punto de vista (por ejemplo, el de las habilidades o indicios del aprendizaje) y de ese modo descuidarle como un todo que está dentro de un entramado general físico y social. Esto podría llegar a pasar por alto importantes problemas del niño y descuidar otros problemas que los padres experimentan. Es también probable que se incremente la insatisfacción de los padres, al no cumplirse sus expectativas.

EL MODELO DE TRANSPLANTE

Los profesionales usan este modelo cuando creen que tienen experiencia, pero también reconocen la ventaja de recurrir a los padres. Reconocen que parte de su experiencia, que anteriormente era prerrogativa de los profesionales, puede ser “transplantada” al campo de los padres en donde puede, por así decirlo, crecer y fructificar. Este modelo ha sido observado cada vez más en todas las profesiones durante los últimos años, y está bien documentado. Por ejemplo, los fisioterapeutas enseñan ejercicios a los padres para que los usen en niños con parálisis cerebral; el personal sanitario a domicilio que enseña a los padres métodos conductuales y educativos para trabajar con sus hijos deficientes mentales (por ejemplo O'Dell, 1974; Dessent, 1984).

Al suponer que el rol profesional consiste en un transplante de técnicas, los profesionales conservan el control sobre la toma de decisiones, como en el modelo de experto. Abierta o encubiertamente, son los profesionales los que seleccionan los objetivos, tratamientos y métodos de enseñanza. Sin embargo, en este modelo se considera que los padres están dispuestos a ayudar a sus hijos, se encuentran en buena posición para hacerlo y sólo necesitan conocer las técnicas que permitirán que el niño progrese. Se piensa, por tanto, que los padres son importantes por lo que se convierten en una extensión de los servicios. Es probable que el reconocimiento de su relativa competencia refuerce su confianza en sí mismos y su adaptación, así como su intervención activa en la ayuda prestada al niño.

Dado que los padres se hacen en parte responsables de la evaluación y de la comunicación de los resultados al profesional, hay menos probabilidades de que se descuiden algunos aspectos del problema. Igualmente, el profesional depende

de la información suministrada por los padres, por lo que es más fácil que vea al niño como un todo, dentro del contexto de la familia. Este modelo también confirma la opinión de que la continuidad del contacto del niño con sus padres da mayor coherencia a las oportunidades de aprendizaje e incrementa las probabilidades de generalizar y mantener los progresos.

Para aplicar este modelo, los profesionales requieren técnicas adicionales. Estas son, en esencia, la capacidad para instruir y para mantener una relación positiva continuada con los padres. Es probable que este cambio de enfoque mejore la comunicación padres-profesionales en general y, por tanto, haga disminuir la insatisfacción, la incompreensión y el incumplimiento.

Un problema importante que puede darse, no obstante, es que los profesionales supongan que los padres con los que trabajan forman un grupo homogéneo. Hay un peligro real de que se ignore la individualidad de las familias, con sus propias técnicas, características, ansiedades y valores. Es posible que los profesionales esperen que todos los padres cumplan automáticamente sus instrucciones y sean competentes en las técnicas que les enseñan. Probablemente así aumente también la dependencia hacia ellos. Por supuesto, es posible que los padres no compartan los objetivos y valores del profesional, que no dispongan de recursos para realizar las tareas encomendadas, o bien que la familia esté demasiado desorganizada para poder responder de la forma en que el profesional pretende. Si esto ocurre, es posible que se exija demasiado y, como resultado, surja la hostilidad. Tal hostilidad puede ser mutua y, por ello, devastadora para la prestación de la ayuda necesaria. El profesional debe tener sumo cuidado para adaptar los métodos a la familia en cuestión, de manera que ésta no se encuentre sobrecargada, por ejemplo, o de manera que no se ignore al resto de los hijos. Tras estos peligros la falta de explicitación de la necesidad de una discusión abierta, una negociación y una toma de decisiones compartida.

EL MODELO DE USUARIO

Los profesionales que usan este modelo ven a los padres como usuarios de sus servicios; consideran que éstos tienen derecho a decidir y seleccionar lo que crean apropiado para su consumo. Dentro de la relación padres-profesionales, la toma de decisiones se halla, en última instancia, bajo el control de los padres. El rol del profesional es ofrecer a éstos toda la gama de opciones y la información necesaria para que puedan hacer una selección. En este modelo, el profesional respeta a los padres y reconoce su competencia y su experiencia por cuanto conoce su situación general mejor que ningún otro.

Como en el modelo anterior, el profesional actúa como un asesor e instructor, pero el fundamento de su actuación, dado que la toma de decisiones corresponde en última instancia a los padres, es la negociación dentro de unas relaciones de mutuo respeto. Por negociación entendemos un proceso por el cual los padres y el profesional tratan de llegar a acuerdos mutuamente aceptables. Es responsabilidad de éste último escuchar y comprender los puntos de vista, metas, expectativas, situación y recursos de los padres y aportar alternativas que puedan

ser evaluadas y que les ayuden a tomar decisiones realistas y eficaces. Obviamente, esto no es posible a menos que la interacción se sitúe en el contexto de una relación sincera, en la cual haya una libre circulación de información entre ambas partes. En buena parte de las intervenciones habituales de los padres, la circulación de información es en gran medida de dirección única, del profesional a los padres, de la escuela al hogar. Sostener que los padres son los responsables en última instancia, no exime al profesional de toda responsabilidad. Su responsabilidad consiste en negociar todas las etapas del proceso de la toma de decisiones. Claramente, el concepto de negociación es un aspecto central del proceso de asesoramiento que analizamos en el capítulo I.

Una ventaja de este modelo es que hay menos probabilidades de que el profesional trate a los padres como un grupo homogéneo o imponga un único enfoque como solución a las necesidades de la familia. Es precisa una cierta flexibilidad para satisfacer las necesidades individuales del niño y su familia. Esto se logra con este modelo, ya que hay menos probabilidades de dar por sentadas la adecuación, la justificación y la eficacia de los servicios prestados. Automáticamente se plantea un proceso de evaluación, al hacerse más hincapié en la comprensión de las necesidades del usuario y en su negociación. Esto permite expresar las necesidades de la familia y evaluar la medida en que son satisfechas.

El peligro de fomentar la dependencia y disminuir los sentimientos de confianza en sí mismos y competencia de los padres es reducido ya que sólo se puede operar con este modelo si se los trata como personas competentes. Se reconoce así no sólo sus derechos, sino también su experiencia, y se les coloca en pie de igualdad en la relación. Comparado con los modelos anteriores, el equilibrio de fuerzas entre los padres y el profesional está más igualado. En consecuencia, la fuerza del profesional no está totalmente determinada por su estatus profesional, sino por su eficacia a la hora de establecer los procesos de negociación y ayudar a encontrar soluciones. De esto se deduce que en este modelo el profesional es más vulnerable; no le es tan fácil mantener las defensas de la superioridad, la indispensabilidad y la infalibilidad. Sus conocimientos están mucho más expuestos al escrutinio. Además, al compartir sus técnicas con los padres, puede tener la sensación de que está renunciando a parte de lo que definía su original estatus profesional. Esto puede compensarse, sin embargo, si reconoce que la capacidad de negociar y transmitir sus técnicas a los padres es un aspecto clave de su labor profesional.

Como señalamos anteriormente, un posible obstáculo a este enfoque es la tendencia de los padres a esperar omnisciencia y omnipotencia de los profesionales. Aunque tales sentimientos puedan, al principio, ayudar a crear confianza y reducir la ansiedad, es poco probable que un profesional pueda poseer estas dos cualidades, dada la complejidad de los problemas de los niños con necesidades especiales. Es posible que tanto los profesionales como los padres tengan que introducir cambios considerables, sobre todo en sus opiniones

acerca de la otra parte, para poder aplicar el modelo. Sin embargo, lo importante de este modelo es que, al hacer de la negociación un principio clave, inevitablemente plantea y explora las expectativas, convirtiéndolas en parte de un contrato explícito. Dado que el modelo hace hincapié en comunicación abierta, precisa y en ambas direcciones, profesionales y padres conocen mejor las expectativas del otro. Esta estrecha correspondencia entre satisfacción y expectativas nos lleva a predecir que la aplicación de este modelo producirá altos niveles de satisfacción y obediencia.

IMPLICACIONES PARA LA COLABORACION PADRES-PROFESIONALES

Las ventajas de la colaboración padres-profesionales fueron analizadas en el capítulo 1, donde se argumentó que la naturaleza de la relación está determinada en gran medida por el modelo (explícito o implícito) que tienen de ella los padres o los profesionales. Los tres modelos descritos difieren ampliamente en cuanto al grado en que reconocen la necesidad de establecer una relación de cooperación y tratan por consiguiente de establecerla. Las diferencias fundamentales se refieren al reconocimiento de la experiencia, la responsabilidad y los derechos de cada uno (es decir padres y profesionales) que puedan beneficiar al niño.

En el modelo de experto, se considera que es el padre el que debe buscar ayuda profesional y el profesional el que debe, desde ese momento, asumir el control y tomar las principales decisiones con una negociación mínima. Se da, por lo tanto, escasa importancia a que haya tiempo y condiciones para negociar.

Por el contrario, el modelo de usuario reconoce la responsabilidad de los padres hacia el niño, su experiencia y su derecho a ejercer un cierto control sobre la toma de decisiones. Para esto, hay que dar prioridad a los recursos y las técnicas necesarias para establecer acuerdos negociados, lo cual es imposible a menos que los profesionales dispongan de la formación y los recursos adecuados.

La índole de la colaboración, de cualquier manera, variará también según el área de necesidades. El profesor a quien se exige que desarrolle una creciente intervención de los padres en el caso de niños con necesidades especiales precisará, evidentemente, de recursos diferentes a los del dentista. Este último será el principal experto para diagnosticar alguna de las necesidades dentales del niño y aconsejar el tratamiento, y dependerá menos de la información de los padres. Los padres, sin embargo, serán claramente los responsables de explicar al niño lo que va a ocurrir y por qué, de disipar cualquier temor del niño, de prepararle para las visitas y de negociar con él cualquier restricción en sus actividades durante el tratamiento. Para tener éxito en este rol, necesitarán información básica sobre el tratamiento. El profesional deberá dársela y, en muchos casos, solicitar información sobre los temores del niño. Si el tiempo es limitado, son útiles formas alternativas de comunicación, como folletos ilustrados.

Estos no sólo suministran información, sino que además transmiten a los padres la opinión del profesional sobre la relación.

Este enfoque ha sido definido como una asociación (Mittler y Mittler, 1982; Mittler y McConachie, 1983; Pugh, 1982). El término “asociación” implica compartir la experiencia para lograr un propósito común. El modelo de experto no podría ser descrito como una colaboración. Hay una especie de acuerdo contractual implícito, por el cual los padres esperan que el experto resuelva el problema. La responsabilidad del éxito o el fracaso se encuentra en gran medida en manos del experto. Los padres tienen un rol marginal, que depende mucho del profesional. Esto puede ser satisfactorio para ambas partes; y de hecho, muchos padres están encantados de que el profesional sea el principal responsable del tratamiento o enseñanza de su hijo. Sin embargo, generalmente prefieren tener algún control sobre los principales objetivos. Por supuesto, si el tratamiento o enseñanza fracasa, el rol marginal de los padres puede hacerles sentirse menos directamente responsables. Pueden culpar a la escuela o al médico del fracaso, antes que a su propio comportamiento. Pero aunque puedan sentirse menos responsables, para la mayoría de los padres esto sería un pobre consuelo.

El modelo de trasplante ofrece una asociación, pero coloca a los padres en el papel de socios de segunda, que dependen del profesional y han de ser supervisados por él. Al intervenir directamente en el tratamiento o la enseñanza a los padres, asume alguna responsabilidad en el éxito o fracaso del método empleado. El peligro en caso de fracaso es que los padres pueden no tener el mismo grado de distanciamiento que el profesional, por lo que el fracaso les resulte más difícil de sobrellevar.

En contraposición, el modelo de usuario se basa en el supuesto de que los padres poseen considerables conocimientos acerca de las necesidades y recursos de la familia y deberían compartirlos con el profesional en el marco de una asociación. Claramente, lo que se reconoce es que padres y profesionales, roles y conocimientos, son diferentes pero complementarios. El concepto de igualdad no es aplicable, puesto que la asociación supone que cada socio tiene un rol y una experiencia distintos, que serán aplicados a necesidades distintas en momentos distintos. Así, la dominación de uno u otro se alternará.

Los profesionales pueden negociar para asumir la principal responsabilidad respecto al niño o a la toma de decisiones cuando los padres se encuentran sometidos a tal presión que esta responsabilidad sólo aumentaría el estrés. Lo ideal sería que el proceso de negociación condujera a soluciones convenidas de mutuo acuerdo, en las que los padres tuvieran el control ejecutivo sobre las decisiones principales. Esto reduciría la probabilidad de fracaso debido a incompatibilidad entre los recursos de la familia y los consejos del profesional. En las ocasiones en que, a pesar de todo, el tratamiento fracasa, los padres tendrán que aceptar alguna responsabilidad, pero compartida con el profesional. Dada la inmensa variedad que existe entre los niños con necesidades especiales, es difícil hacer predicciones sobre el éxito de los enfoques, y no es raro que no se

consiga alcanzar un objetivo. Es esencial, en consecuencia, que la asociación comparta lealmente tanto la información como la incertidumbre.

Este último modelo, obviamente, lleva más tiempo y exige una gama más amplia de recursos profesionales que el modelo de experto. Una asociación es un acuerdo contractual y, como tal, cada socio tiene al menos unas expectativas mínimas con respecto al otro. Es importante que las expectativas sean consideradas razonables por ambos, y por tanto deben ser explicitadas.

Expectativas mínimas

El profesional puede esperar que los padres proporcionen a su hijo ciertas condiciones de vida básicas. Deben proporcionarle una alimentación y un bienestar físico adecuados, y tomar las medidas oportunas para evitar enfermedades y lesiones. Además, es responsabilidad suya proporcionar un medio ambiente en el cual, por lo que se pueda juzgar, el desarrollo del niño no se vea perjudicado. Estos son requisitos mínimos que normalmente los padres mejoran de forma sustancial. Usualmente proporcionan una relación cálida, afectuosa y estable y un medio ambiente que optimiza el desarrollo del niño. Profundizar o mantener esto puede ser considerado como el objetivo fundamental del asesoramiento a los padres. Si los padres no pueden asumir estas mínimas responsabilidades, la idea de asociación pierde consistencia, como en los casos en que el niño es físicamente maltratado o los padres son incapaces de crear una relación afectuosa. De cualquier forma, puede ser un objetivo adecuado utilizar el asesoramiento para establecer finalmente una asociación.

Igualmente, hay expectativas mínimas de los padres hacia los profesionales. La primera y más obvia es que esperan de los profesionales que sean competentes en virtud de su formación, sus conocimientos y su experiencia. Quizás más importante, sin embargo, es que esta competencia sea percibida por los padres en todos los aspectos: por ejemplo, en el consejo que se les da, en la organización, en el análisis y en las soluciones buscadas a los problemas.

Se debe esperar de los profesionales que se ocupen no sólo del niño, sino también de sus padres. El respeto que puedan esperar de éstos debe ser mutuo. Esto se demostrará en todos los tratos que los profesionales tengan con los padres. Se debe esperar también de los profesionales que muestren compasión y voluntad de entender los puntos de vista de los padres. Por compasión no entendemos piedad, que es algo peyorativo. Entendemos voluntad de ayudar, aún cuando no haya soluciones obvias, aún cuando los profesionales tengan poca confianza en sus propias técnicas y se sientan más vulnerables, aún cuando el éxito y la satisfacción por el trabajo realizado no sean evidentes. Tenga éxito o no el intento, debe haber voluntad de compartir los sentimientos y las ideas de los padres.

Los padres pueden esperar del profesional que domine las técnicas sociales necesarias para comunicarse eficazmente y asesorar hábilmente. En todo esto, el

profesional debe reconocer que los padres son los tutores legales de sus hijos, y como tales, son responsables finalmente de ellos en todos los aspectos. La intervención del profesional no invalida esta responsabilidad, y por tanto los padres pueden esperar de él que reconozca esto admitiendo su derecho a tomar decisiones en nombre de su hijo.

Roles de padres y profesionales

Puesto que la asociación se basa en gran medida en la complementariedad de las diferencias entre padres y profesionales, es esencial reconocer éstas (Katz, 1980; Newson y Newson, 1976).

En primer lugar, las funciones de los padres son más amplias y difusas que las de los profesionales. La mayoría de los profesionales que tratan con niños tienden a tener un conjunto de objetivos o áreas de intereses razonablemente específicos, fijados dentro de unos límites relativamente definidos. Así, el terapeuta de lenguaje se preocupará sobre todo por las dificultades de lengua o habla del niño, mientras que ésta puede ser sólo una de las muchas preocupaciones de los padres.

En segundo lugar, los padres interactúan con sus hijos en una gama más amplia de situaciones que los profesionales. En consecuencia, es probable que puedan ofrecer a éstos una visión más amplia del niño, por ejemplo en lo que respecta al grado en que el comportamiento del niño se generaliza a distintas situaciones. La mayoría de los maestros se dan cuenta del cambio en sus ideas sobre el niño cuando salen de excursión o de vacaciones juntos. Los padres pueden decir a los psicólogos o médicos si la actuación del niño en el contexto de un test de desarrollo es mucho más limitada que en otros contextos.

En tercer lugar, una diferencia importante es que los padres están más emocionalmente vinculados al niño que los profesionales. Esto hace que tengan reacciones y sentimientos más intensos que éstos frente al espectro total del comportamiento del niño.

Tales reacciones y sentimientos incluyen tanto la alegría, el orgullo y el amor como la ira, la ansiedad y el miedo. Las diferencias emocionales afectan claramente al modo de interacción entre los adultos y el niño. El maestro puede sobrellevar con facilidad cotas altas de fracaso y repetidos intentos en una tarea de aprendizaje, mientras que cada fracaso o nuevo intento incrementa el estrés de los padres. La esperanza, el orgullo y el temor al futuro hacen que los padres se impacienten. Quieren que el niño consiga el objetivo y, por tanto, se fijan más en el logro del mismo que en el proceso para alcanzarlo. Esta quizá sea la causa de que los hermanos, según los padres, sean a menudo mucho mejores para enseñar al niño con dificultades de aprendizaje. Es posible que estén menos pendientes de la meta y más interesados en la interacción del momento.

El fuerte vínculo emocional entre el hijo y los padres puede hacer también que las interpretaciones y concepciones de éstos sean menos objetivas que las de los profesionales. Una de las funciones de los profesionales es aportar objetividad a la asociación, tratando de actuar de la manera más racional posible y meditando cuidadosamente lo que hay que hacer. Este distanciamiento u objetividad es un atributo de los profesionales, pero no se puede esperar que los padres lo desarrollen hasta el mismo punto. El niño puede percibir como frialdad y cálculo una excesiva objetividad o distanciamiento en sus padres. Las reacciones de éstos se caracterizan por la variedad y la espontaneidad. Interactúan de forma confiada e inconsciente. La interacción es importante en sí misma, por el propio placer para ambas partes más que por un propósito externo. Por el contrario, los profesionales se esfuerzan porque sus interacciones tengan un propósito lo más definido posible. Por tanto, han de asegurarse de que el contraste, la variedad y la espontaneidad de la relación entre padres e hijos no se vean perjudicados como resultado de una imposición implícita o explícita de su modo de interacción por parte de los profesionales. Igualmente, hay que tener cuidado para no restringir la oportunidad que caracteriza una serie de interacción entre padres e hijos. Como decía Sondra Diamond (1981) de sus padres:

Me lo pasaría muy bien dibujando o coloreando... si no se transformara la mayoría de las veces en una sesión de terapia ocupacional. «No coges bien las tijeras»; «siéntate bien para que no se empeore tu desviación».

Para terminar con un auténtico alegato:

¡Soy sólo una niña! ¡No podéis hacerme terapia todo el rato! ¡Ya me dan suficiente terapia en la escuela todos los días! ¡Yo no estoy todo el rato pensando en mi deficiencia como vosotros!

Finalmente, los padres son responsables de su hijo, y le tratan como a alguien especial, mientras que los profesionales son responsables de muchos niños y deben evitar la parcialidad. Por tanto, es probable que los padres sean los más enérgicos defensores de sus hijos y, como tales, hagan legítimas demandas que pueden parecer irracionales y poco prácticas desde el punto de vista de los profesionales. A menos que esta diferencia sea reconocida y negociada, puede provocar conflictos. Es razonable, pues, preguntarse en general hasta qué punto se puede esperar que los padres combinen sus técnicas parentales con las profesionales sin dejar de disfrutar de sus hijos.

EJERCICIO PRACTICO

Tabla de supuestos del profesional

Sea cual fuere el modelo que adopte un determinado profesional, es importante que conozca el tipo de supuestos de los que parte. Para ayudar a descubrir tales supuestos, se propone al lector la tarea siguiente.

Dibuje una tabla cuadrada con 10 columnas y 18 líneas, como se muestra en la figura 1. En el encabezamiento de la primera columna ponga el nombre de un niño con el que haya trabajado y respecto del cual se encuentre en condiciones de responder a algunas preguntas. Escriba el nombre de un segundo niño en la cabecera de la siguiente columna y haga lo mismo en las restantes. No importa si no puede dar los 10 nombres. Cada línea de la tabla se utilizará para responder a una pregunta específica sobre cada uno de estos niños y sus familias. Las 18 preguntas son las siguientes:

1. ¿Me he entrevistado con la familia?
2. ¿Considero al niño en el contexto familiar?
3. ¿Mantengo una comunicación regular y en ambas direcciones con la familia?
4. ¿Respeto y valoro al niño como persona?
5. ¿Respeto y valoro a la familia?
6. ¿Creo que la familia tiene fuerzas para ayudar al niño?
7. ¿He identificado las habilidades y los recursos de los padres?
8. ¿Actúo siempre lo más honradamente que me es posible?
9. ¿Les ofrezco opciones con respecto a lo que se puede hacer?
10. ¿Los escucho?
11. ¿He identificado sus objetivos?
12. ¿Negocio con ellos?
13. ¿Me adapto a las conclusiones conjuntas?
14. ¿Supongo que tienen alguna responsabilidad en lo que hago por su hijo?
15. ¿Supongo que tengo que ganarme su respeto?
16. ¿Parto del supuesto de que podríamos no estar de acuerdo acerca de lo que es importante?
17. ¿Creo que pueden cambiar?
18. ¿He intentado identificar las ideas de los padres sobre su hijo?

Numere las líneas de 1 a 18 en relación con las preguntas. Empiece por la primera línea y responda a la primera pregunta para cada uno de los niños. Ponga un 1 en la casilla correspondiente si su respuesta es “sí” y un 0 si su respuesta es «no». Haga lo mismo con el resto de las preguntas.

Cuando haya acabado, sume los puntos de cada línea y de cada columna por separado. El total de las columnas debe ser igual al total de las líneas. Este total absoluto puede indicar aproximadamente hasta qué punto tiene en cuenta a los padres y hasta qué punto aplica un modelo de usuario orientado hacia la familia. Una alta puntuación total revelará un empleo generalizado del modelo de usuario. Una baja puntuación, por el contrario, indicará un modelo de experto.

Puede ocurrir, por supuesto, que se comporte de forma diferente según la familia. Puede ser esclarecedor, por lo tanto, examinar los totales de cada columna por separado. Observando el total de cada línea se puede extraer más información útil. Del ejemplo de la figura 1 podemos deducir que el profesional no utiliza por lo general un modelo de usuario y asociación. El total absoluto es de sólo 48,

cuando podría llegar a 180. De cualquier forma, al observar los totales de las columnas advertimos que el de la primera columna es muy alto en comparación con los demás, lo cual indica que esta familia es objeto de consideración y respeto. De hecho esta familia vivía en el mismo barrio que el profesional y había entre ellos frecuentes contactos, actividades sociales compartidas e intereses comunes. Al observar los totales de las líneas, vemos que la línea 4 por ejemplo, destaca por su alta puntuación. Esto sugiere que el profesional utiliza un enfoque “centrado en el niño”.

3. COMPRENDER A LOS INDIVIDUOS

Para trabajar con los padres y sus hijos, debemos saber cómo los vemos a ellos y como nos vemos a nosotros mismos. ¿Cómo los entendemos y prevemos lo que deberíamos hacer en nuestra relación con ellos? En otras palabras, ¿qué marcos o modelos tenemos para interpretar y comprender nuestro propio comportamiento, el de los padres y el niño, y nuestras interacciones con ellos? Se puede utilizar una gran variedad de marcos. Por ejemplo, en los casos de deficiencia intelectual se ha empleado con frecuencia lo que podríamos llamar un modelo médico. El niño es contemplado en función de una serie de síntomas (por ejemplo, espasticidad, ataques, etc.) que reunidos forman un síndrome (por ejemplo, parálisis cerebral). Esto a su vez es considerado como el resultado de una patología física (por ejemplo, lesión del tejido cerebral) que surge a causa de una etiología específica (por ejemplo, falta de oxígeno en el momento del nacimiento). Este modelo resulta atractivo, ya que orienta la búsqueda del tratamiento médico y posiblemente de las medidas preventivas. En cambio, apenas permite predicciones sobre las medidas psicológicas y reeducativas.

El peligro es que si alguno de los padres o el profesional utiliza las causas o daños orgánicos (es decir, la patología) como modelo dominante para entender la mayor parte del comportamiento del niño, es probable que lleve a una mayor deficiencia, puesto que se predecirá que no hay nada que hacer. Si esto ocurre, las predicciones se cumplen porque no se hace nada; se trata de una profecía que no deja de cumplirse, ya que la deficiencia es el resultado de privar al niño de la ayuda necesaria para su desarrollo. El modelo patológico, por tanto, se vuelve patológico en el sentido adicional de que agrava el problema existente, o al menos no lo remedia.

Otro ejemplo de un modelo común es la concepción psicométrica del niño como alguien con un bajo CI. En el pasado ha sido un enfoque importante y útil como el primer gran paso hacia la evaluación. Sin embargo, como el modelo médico, es patológico por cuanto clasifica a los individuos en función de lo que no pueden hacer y no facilita las predicciones sobre ayuda eficaz para la familia y el niño. La tendencia hacia conceptos como el de «necesidades especiales» es un buen ejemplo del cambio de un modelo patológico hacia uno más constructivo para sugerir los remedios necesarios.

Estos modelos intentan entender al niño, pero no nos permiten comprender el comportamiento de los padres o el nuestro propio en relación con ellos. Hay, sin embargo, una serie de modelos psicológicos que sí lo intentan. Elegir entre la multitud de posibilidades puede ser desconcertante, y a menudo depende en última instancia de la compatibilidad entre el modelo considerado y las necesidades y puntos de vista personales de cada uno. Hay, por ejemplo, teorías del aprendizaje social que interpretan las acciones de las personas en función de su percepción de las recompensas (Rotter, Chance y Phares, 1972). Hay teorías psicodinámicas más preocupadas por el control in-consciente de la conducta (Freud, 1974). Recientemente, se ha desarrollado un interés por el modelo del Análisis Transaccional, particularmente entre los que se dedican al asesoramiento, porque trata de explicar las relaciones en términos de transacciones entre las personas (Woollams y Brown, 1979).

El supuesto del que partimos en este libro es que todas las personas intentan construir modelos de los acontecimientos a los que se enfrentan en la vida diaria. Por tanto, es posible plantearse las preguntas: «¿Cómo construye una persona estos modelos?»; «¿Cómo entienden los padres a su hijo deficiente?»; «¿Cómo intenta el niño comprender al profesional?». Puesto que creemos que la colaboración con los padres exige una comprensión negociada de sus percepciones (sus modelos), hemos llegado a la conclusión de que la Teoría de los Constructos Personales descrita por Kelly (1955) encaja en el modelo de usuario para trabajar con los padres, a la vez que lo complementa. Para una descripción y una reseña concisas de este enfoque, véase Bannister y Fransella (1980). La teoría ha sido considerada en relación con la educación en general por Pope y Keen (1981), Y en relación con la deficiencia mental por Oavis y Cunningham (1985).

En primer lugar, la Teoría de los Constructos Personales se basa en la premisa de que la característica esencial de las personas es que construyen modelos para prever acontecimientos. Fundamentalmente, por tanto, todas las personas son consideradas como científicos y es, así, un modelo muy *respetuoso* por cuanto se aplica por igual al comportamiento del científico, del profesional, de los padres o del niño. Una ventaja adicional es que la teoría ha sido formulada explícitamente de una manera sistemática que resulta fácil de transmitir. En consecuencia, ofrece la posibilidad de un modelo común, compartido por diferentes disciplinas en el campo de las necesidades especiales, que debería facilitar la comunicación y el desarrollo interdisciplinario.

Es importante advertir que esta teoría no es analizada con el objeto de excluir necesariamente otros modelos alternativos. No se pretende, por ejemplo, que sustituya a un enfoque conductista que ha sido el modelo dominante en el área de las necesidades especiales en los últimos años. El modelo conductista ha sido, y es aún sumamente útil, (Yule y Carr, 1980; Wheldall y Merret, 1984), particularmente para introducir cambios en el comportamiento del niño. De hecho es muy posible que los resultados al utilizar una teoría de constructos o un enfoque conductista sean los mismos en muchas ocasiones, en lo que respecta al

análisis de las situaciones problemáticas y a la forma de remediarlas. El modelo conductista es, de hecho, un conjunto de constructos que no permiten entender una situación de una forma concreta y potencialmente útil. De cualquier manera, hay modos alternativos de entender la misma situación, y lo que la teoría de constructos hace es explicitar el proceso por el que se entienden (es decir, se prevén) los acontecimientos y la necesidad de considerar alternativas.

LA TEORÍA DE LOS CONSTRUCTOS PERSONALES

El enunciado básico de la teoría es muy sucinto y asume la forma de un postulado fundamental y 11 corolarios:

Postulado fundamental: los procesos de una persona son canalizados psicológicamente por la forma en que prevé los acontecimientos.

Corolario de construcción: la persona prevé los acontecimientos construyendo sus repercusiones.

Corolario de individualidad: las personas se diferencian por sus construcciones de los acontecimientos.

Corolario de organización: cada persona desarrolla característicamente por su propia conveniencia para prever los acontecimientos, un sistema de construcción que incluye relaciones ordinales entre constructos.

Corolario de dicotomía: el sistema de construcción de una persona se compone de un número finito de constructos dicótomos.

Corolario de elección: una persona elige para sí aquella alternativa de un constructo dicotomizado en la que prevé mayores posibilidades de ampliar y definir su sistema.

Corolario de gama: un constructo sólo es adecuado para prever una gama finita de acontecimientos.

Corolario de experiencia: el sistema de construcción de una persona varía a medida que ésta construye sucesivamente repercusiones de los acontecimientos.

Corolario de modulación: la variación en el sistema de construcción de una persona está limitada por la permeabilidad de los constructos dentro de cuya gama se encuentran los variantes.

Corolario de fragmentación: una persona puede emplear sucesivamente una variedad de subsistemas de construcción que por inferencia son incompatibles entre sí.

Corolario de similitud: los procesos psicológicos de una persona son similares a los de otra en la medida en que la primera emplea una construcción de la experiencia similar, a la empleada por la segunda.

Corolario de sociabilidad: una persona puede cumplir un rol en un proceso social que implica a otra en la misma medida en que la primera construye los procesos de construcción de la segunda.

El supuesto básico del modelo es que todas las personas están interesadas en prever lo que les ocurre y lo que ocurre a su alrededor. Su necesidad principal es entender el mundo, ser capaces de realizar predicciones exactas, de forma que

puedan adaptarse adecuadamente a su situación. Para dar un sentido al mundo de este modo, cada persona construye en su mente un modelo de los acontecimientos. El término «constructo» se utiliza para dar a entender que el modelo *no* es un regalo de los dioses o una simple réplica de la realidad; el individuo construye el modelo sobre la base de su experiencia, cualquier parte de la cual puede ser percibida o interpretada en muchas formas diferentes. Por ejemplo, la pluma utilizada para escribir estas líneas puede ser diversamente contemplada como «algo para mordisquear mientras uno piensa», «algo para remover el café», «algo más poderoso que una espada», o «algo para tirarle al gato».

El modelo construido por el individuo guía su conducta. Permite a la persona interpretar un acontecimiento tal como una situación o la conducta de otra persona. Sobre la base de la interpretación realizada, se emprenderán las acciones adecuadas. Sea o no correcta la interpretación, es probable que la persona que considera una situación como peligrosa actúe para reducir el peligro. La madre que considera a su hijo como desobediente, se comportará de forma que intente anular la desobediencia percibida. Su interpretación será real para ella, aunque otros puedan no estar de acuerdo con su visión de la conducta del niño. La percepción por parte de uno de los padres de lo que constituye un problema de conducta puede diferir de la visión del otro, aunque ambas sean igualmente reales. Por ejemplo, ¿cuántas noches y durante cuánto tiempo cada noche tiene que despertarse un niño para que esto se considere un problema? En definitiva, si vamos a trabajar en asociación respetuosa con los padres, debemos aceptar la realidad de sus interpretaciones y no oponemos a ellas o ignorarlas.

Puesto que los acontecimientos del mundo son complejos, es de esperar que el modelo construido refleje esta complejidad. Para comprenderlo, Kelly sugirió que viéramos el modelo como un conjunto de discriminaciones que la persona puede realizar. Kelly llamó a cada discriminación un constructo. Por ejemplo, la discriminación entre personas honradas y no honradas es un constructo. Igualmente, la discriminación entre blancos y negros, adultos y niños, o, como intentamos en el capítulo 2, profesionales y padres, son ejemplos de tres constructos diferentes. El modelo, pues, puede ser contemplado como un conjunto de constructos. Es una estructura compuesta de un gran número de constructos, de los que no todos tienen por qué ser conscientes o expresables verbalmente, y cada uno de los cuales se aplica a una gama limitada de acontecimientos. Por ejemplo, el constructo «honrado-no honrado» puede ser aplicado a uno mismo o a otras personas, pero no a las plumas.

En este punto, se podría pensar que un «constructo» es lo mismo que, por ejemplo, una idea o una actitud. En cierto sentido lo es, pero no se trata simplemente de un concepto adicional; se utiliza como sustituto. Hay multitud de términos en el lenguaje cotidiano que se refieren a acontecimientos «mentales» muy similares. Por ejemplo, los que acabamos de mencionar, así como valores, conocimiento, cogniciones, reglas, percepciones, etcétera. Al utilizar una sola

palabra (es decir, constructo) simplificamos esta complejidad. Por ejemplo, podríamos preguntar a una madre qué piensa de su hijo. Ella podría responder que le quiere mucho pero que cree que tiene graves problemas de aprendizaje. Podríamos discutir, con poco provecho, si una respuesta así refleja el sentimiento, los valores, las actitudes o las percepciones de la madre. Con este modelo, todo lo que hemos de hacer es decir que así es como ella construye a su hijo. El resultado es que tenemos un modelo parco que no nos exige diferenciar y definir todas estas nociones alternativas y superpuestas.

Se supone, por tanto, que en nuestra mente disponemos de un conjunto de constructos. Kelly consideró a este conjunto como un sistema organizado y no como un grupo aleatorio. Supuso que los constructos se relacionan entre sí de diversas maneras. Por ejemplo, la decisión de prestar dinero a una persona dependerá no sólo de nuestro constructo acerca de esa persona como «honrada no honrada», sino también de los constructos «olvidadiza-no olvidadiza», «vista frecuentemente-vista raramente», «con dinero para ahorrar-sin suficiente dinero», etcétera. Igualmente, un diagnóstico de una deficiencia mental es un constructo que implica varios otros constructos como «CI bajo» en oposición a, por lo menos, «CI medio», «sin habilidades sociales» frente a «con habilidades sociales», «necesitado de supervisión» frente a «independiente», etcétera. La conducta significativa resultante no deriva por tanto de constructos aislados sino de una serie de constructos de interacción.

El hecho de que los individuos sean muy diferentes en sus reacciones puede explicarse en función de sus diferentes sistemas de constructos. Las personas difieren en el número de sus constructos, el contenido de los mismos y los modos en que están organizados. Aun así, los individuos muestran algunas similitudes por cuanto hay constructos compartidos. Dentro de una cultura, el hecho de que todos compartimos supuestos comunes sobre el mundo facilita la interacción. Compartimos constructos sobre cómo comportamos con los demás, sobre lo que está bien y lo que está mal, y por tanto somos capaces de prever el comportamiento adecuado en las situaciones sociales. En general, son tanto nuestros constructos compartidos como los exclusivos los que determinan nuestra interacción con otras personas. Esta proposición se encuentra en la base de nociones tales como las de asociación, colaboración y empatía.

Por supuesto, el sistema de constructos no está fijo, sino que evoluciona constantemente. Respondemos a una situación dada en función de cómo la construimos. Un constructo puede ser o no correcto. Si lo es, es poco probable que cambie. Si, por el contrario, nuestra previsión resulta errónea, o nula, es probable que el constructo cambie. Por ejemplo, el sanitario que acude a domicilio puede considerar que una madre se ha adaptado bien al diagnóstico de enfermedad cardíaca de su hijo, pero esto cambia drásticamente si a continuación la madre comenta que espera que el niño comience a practicar un fuerte ejercicio físico. Esto anula el constructo inicial, sobre esta madre, que debe ser revisado. Igualmente, una madre que siempre se ha considerado incapaz de controlar a su hijo, tendría que cambiar su opinión sobre sí misma si descubre que el uso de los

métodos aconsejados por el psicólogo le permiten conseguir que el niño haga lo que ella le dice.

Aunque Kelly utilizó palabras como ansiedad, miedo y culpa, lo hizo en formas un tanto diferentes del sentido bastante vago que generalmente se les asigna. Examinaremos este aspecto de la teoría más detenidamente en el próximo capítulo. Ahora diremos brevemente, sin embargo, que definió las emociones en relación con el proceso de cambio como *la conciencia de cambios significativos o inminentes en el sistema de constructos*. Por ejemplo, consideró la ansiedad como la conciencia de la persona de que los acontecimientos a los que se enfrenta están fundamentalmente fuera de los límites de sus sistemas de constructos. De hecho, la persona es incapaz de comprender lo que ocurre por cuanto no dispone de constructos para prever la situación concreta. En consecuencia, debe desarrollar constructos totalmente nuevos para comprender los acontecimientos, o modificar los existentes de una forma que le permita entender algo. Esto es aplicable tanto a la situación de los padres que se llevan a su primer hijo a casa del hospital donde ha nacido como a la situación experimentada cuando pensamos en la muerte. En ambos casos, nos enfrentamos a situaciones desconocidas.

IMPLICACIONES PARA EL TRABAJO CON LOS PADRES

Con la intención de clarificar estas nociones un tanto abstractas, debemos considerar ahora las implicaciones del modelo para los profesionales que trabajan con padres y niños. Por conveniencia, examinaremos a los padres y a los niños por separado, después consideraremos su relación, y a continuación las implicaciones para el profesional.

Padres

Como todas las personas, los padres desarrollan a lo largo de su vida un sistema de constructos para entender el mundo. Una vez que deciden tener hijos, una parte de este sistema debe ser elaborado con el propósito específico de prever el comportamiento de sus hijos y el suyo propio en relación con ellos. Esta parte del sistema de constructos será desarrollada hasta cierto punto durante el embarazo. Puede tener su origen en las experiencias que los padres tuvieron en su propia infancia y en las experiencias de los niños que conocen, pero la atención se centra en las actividades de los niños y de las personas que se ocupan de ellos en los meses previos al nacimiento. Una madre comentó sobre su primer embarazo: «No me había dado cuenta antes, pero de repente todas las mujeres que veía estaban embarazadas y había niños por todas partes».

La forma inicial, bastante cautelosa, en que los padres manejan a su primer hijo es una clara expresión de su falta de conocimientos, de su sistema de constructos sin elaborar, el cual seguidamente se desarrolla con gran rapidez y evoluciona para asimilar los cambios que tienen lugar en el niño. Por ejemplo,

cuando el bebé tiene pocas semanas, la afirmación de los padres de que «tenemos que pasear con él en brazos para conseguir que se duerma» es un constructo sobre un aspecto del niño. Es la manera que tienen los padres de prever lo que hay que hacer con el niño, que cambiará a medida que el niño crezca y ellos descubran otras formas de conseguir que se duerma. Una vez más, y con independencia de su exactitud, la idea de que «debe estar echando los dientes» es utilizada para explicar todo tipo de cambios a corto plazo en las rutinas y la irritabilidad del niño.

Los constructos usados por los padres dan un sentido al comportamiento de su hijo y permiten una interacción significativa, aunque a veces esté un tanto alejada de la realidad. Por ejemplo, una vocalización espontánea y casual de un recién nacido puede ser construida (es decir, interpretada) como «me está hablando». Un fugaz cambio facial puede ser considerado como una sonrisa e interpretado como un reflejo de los sentimientos del bebé; por ejemplo, el constructo «le gustas». En esta etapa la exactitud de los constructos puede carecer de importancia. Lo que es probablemente más significativo es que los padres realizan interpretaciones que les llevan a suponer que el niño intenta comunicarse con ellos, y por tanto, les llevan a interactuar socialmente con él, lo cual puede ser considerado como una condición previa importante para el subsiguiente progreso de su desarrollo.

Si se *escucha* a los padres se puede apreciar la frecuencia con que expresan sus explicaciones/construcciones. De hecho, todo lo que hacen y dicen es una manifestación de sus constructos. Por ejemplo, en el siguiente intento de un padre por describir su hijo a otro adulto se observa un conjunto relativamente complejo de constructos: «A veces, le dan rabieta. No lo entiendo del todo, y mi reacción es enfadarme, pero me parece que no debería. Parece hacerlo cuando tiene extraños a su alrededor, cuando está cansado y cuando ha habido algún cambio en su vida. También parece preceder a un salto en su desarrollo...». El constante intento de comprender queda ilustrado además por una madre que describía la imitación por su hija del comportamiento de una niña más agresiva como "un intento de apaciguarla; de llegar a parecerse tanto a ella que pueda sentirse segura». Una explicación así es digna de un psicoanalista, aunque haya sido expresada por una madre sin acceso a tal preparación profesional. Hasta el silencio y la ausencia del niño pueden ser interpretados de modo diferente, como en el caso de dos madres que están sentadas en una habitación, mientras sus hijos juegan en otro lugar, cuando una de ellas repentinamente se muestra preocupada y dice: "No les oigo, ¿Qué estarán haciendo?" y la segunda responde tranquilamente: «Están callados, deben de estar bien».

Aunque hemos dado ejemplos de expresiones verbales de constructos, los padres no siempre usan los constructos conscientemente ni son siempre capaces de formularlos con palabras. Por ejemplo, si se pregunta a una madre por qué ha hecho algo con su hijo (por ejemplo, darle un juguete determinado), es posible que no sea capaz de responder. Al ser preguntada una madre por qué

seguía tomando a su hijo en brazos, dijo que no lo sabía. El interrogador sugirió que quizás lo hacía porque le parecía que el chico estaba siendo travieso y ella aceptó sin más esta explicación. Al reflexionar, sin embargo, añadió que era su impresión de que el niño estaba descontento lo que motivaba su conducta, puesto que sólo se volvía travieso cuando no se sentía a gusto. Sea cual fuere la verdad de la situación, este ejemplo quizás muestra bien que hay formas alternativas de construir un mismo acontecimiento y que los constructos no son necesariamente explícitos o conscientes, sino que son una parte automática de nuestra existencia.

Lo que hemos dicho aquí se aplica a todos los padres, tengan o no sus hijos necesidades especiales. La única diferencia es que los padres de niños con necesidades especiales tienen que afrontar al menos una crisis importante (es decir, el diagnóstico), que puede alterar su capacidad de prever el comportamiento y el desarrollo de su hijo. Como veremos más adelante, esta capacidad se ve además obstaculizada por el hecho de que su hijo es muy distinto a los otros niños. No es probable que la mayoría de los otros niños a su alrededor tengan, por ejemplo, deficiencias motoras, problemas específicos de aprendizaje o un retraso general del desarrollo. Esto hace que los padres no puedan observar a otros niños y utilizar esta información para entender el comportamiento de su propio hijo.

La crisis más significativa, quizás la primera de muchas, tiene lugar en el momento del diagnóstico. Si el niño acaba de nacer y tiene, por ejemplo, el síndrome de Down, los padres se ven repentinamente enfrentados a una situación que normalmente está fuera de los límites de sus constructos. Esto constituye un ejemplo de ansiedad extrema, tal como la definíamos anteriormente. Los padres no han previsto tener un niño con necesidades especiales, así que sus predicciones sobre él basadas en el sistema de constructos desarrollado durante el embarazo quedan inmediatamente anuladas. En segundo lugar, en la mayoría de los casos saben poco o nada sobre niños con este síndrome, en cuanto a sus causas, características presentes y desarrollo futuro. Si suponemos, como venimos haciendo, que ser capaces de comprender y prever es un móvil primordial de las personas, los padres en esta situación son increíblemente vulnerables. Se encuentran en un estado de confusión e incertidumbre considerables. Es acertado describir su situación como un estado de *shock* o conmoción, pues es probable que no sepan cómo reaccionar, al no tener una base para comprender lo sucedido.

Las personas, sin embargo, no se muestran incapaces de predecir durante mucho tiempo, en seguida emprenden la reconstrucción de un marco que les permita comprender. Tras el *shock*, los padres comienzan a preguntar. Esta es la primera estrategia para conseguir información con vistas a la reconstrucción. Necesitan saber las causas del trastorno, qué se puede hacer al respecto, y qué pueden esperar del futuro. No es de extrañar que sea la incertidumbre respecto al futuro lo más difícil de encarar tanto para los padres como para el profesional. Al trabajar con las familias en este punto, frecuentemente les escuchamos

cuestionar su propia capacidad para desenvolverse individualmente, o la solidez de su relación matrimonial y los efectos de la situación sobre sus otros hijos.

El mismo proceso puede observarse no sólo cuando preguntan abiertamente, sino en todas sus reacciones. Los padres pueden considerar la posibilidad de matar al niño o entregarlo a una institución. Estas no deberían ser consideradas como simples reacciones patológicas ante la tensión, sino como estrategias al servicio de un importante propósito. Son estrategias que permiten explorar la situación para ayudar al proceso de reconstrucción. Son potencialmente beneficiosas y no deben ser ignoradas. La agresividad hacia el personal de maternidad y pediatría debe ser aceptada como una forma de intentar comprender. Permite explorar un conjunto posible de causas. Incluso la negación del problema puede ser, al menos temporalmente, adaptativa, al permitir a los padres conservar el modelo que tenían antes de la crisis, dándoles así un margen para considerar la situación cuando se encuentren con fuerzas suficientes. Aunque éste sea un caso extremo, puede ocurrir lo mismo con cualquier niño. Por ejemplo, un padre que fue repentinamente informado de que su hijo de nueve años, que asistía a la escuela primaria local, necesitaba reeducación de lectura, dijo: *«Me quedé totalmente conmocionado. [Los profesores] no pensaban en el niño como yo lo hacía. Sabían que era diferente de los otros chicos y no nos habían dicho nada. Me enfadé mucho con la profesora. Le preguntaba y no creía lo que me decía. Estaba tan preocupado. Preocupé también a mi hijo y estuve horas discutiendo el asunto con mi mujer, intentado comprender».*

Gradualmente, la mayoría de los padres se recuperan, en el sentido de que son capaces de comprender la situación lo suficientemente como para iniciar el proceso de adaptación. En este momento han desarrollado un nuevo sistema de constructos que les permite adaptarse a la vida cotidiana con el niño, e incluso intentar acciones de ayuda. En el próximo capítulo se puede encontrar un análisis más amplio de las reacciones al diagnóstico de una deficiencia y del proceso de adaptación. Por supuesto, su adaptación no podrá nunca ser absoluta, sino relativa a su situación del momento. El reajuste se producirá cuando el niño evolucione o no evolucione, y cuando tengan lugar nuevos acontecimientos, como el diagnóstico de otras deficiencias o el reconocimiento de mejorías. Incluso acontecimientos como el comienzo o el fin de la escolarización requieren cambios en el modelo que los padres han desarrollado. Por ejemplo, una pareja de padres competentes y afectuosos tuvo serias dificultades para adaptarse al hecho de que su hijo adolescente, muy inteligente, con parálisis cerebral, tuviera que ir a un internado. Su problema puede ser entendido como un problema de incapacidad para cambiar un modelo en el que su hijo dependía de ellos, y ellos eran sus cuidadores. Según su constructo, habían defraudado a su hijo, porque siempre le habían prometido que se quedaría en casa. Entre las muchas razones de sus dificultades estaba su imposibilidad de saber si sus acciones habían sido beneficiosas o perjudiciales para su hijo.

El diagnóstico de una deficiencia algún tiempo después del nacimiento no es, en principio, un proceso diferente al ya analizado. Como en el primer caso, es posible que el modelo parental se derrumbe y haya que reelaborar un sistema de constructos diferente. Sin embargo, una diferencia fundamental es que el sistema de constructos sobre el niño normal estará más desarrollado y afianzado por la experiencia, y puede por tanto resultar mucho más resistente al cambio. En una familia que acudió en busca de ayuda más de dos años después de que su hija sufriera una grave lesión cerebral cuando tenía cinco años, la madre hablaba como si tuviera dos hijas: la niña fuerte y saludable de antes del accidente y la niña alterada, molesta y gravemente retrasada de después. Expresaba su desesperada necesidad de contar a los extraños que veían a la niña cómo era originalmente. El modelo o sistema anterior permanecía intacto y ejercía una influencia constante sobre esta madre. En los momentos de depresión se recluía en su habitación y se consolaba con el vívido recuerdo de su hija «original».

El niño

Prescindiendo de la edad o de la deficiencia grave, este modelo contempla al niño como una persona que trata activamente de entender su mundo. Al hacerlo, toma al niño en serio, lo respeta y evita colocarle simplemente una etiqueta. El modelo no es patológico en el sentido anteriormente analizado; no se centra en los aspectos negativos empeorando así la situación. El peligro del diagnóstico en sentido médico es que una etiqueta, como la de deficiencia mental o parálisis cerebral, de alguna manera fija todas las características que podemos esperar encontrar en el niño. En términos de la Teoría de Constructos, esto es lo que se denomina construcción *a priori* o constelatoria. El niño es o bien un "deficiente mental" a secas, o bien un "deficiente mental" y, por tanto, "de bajo CI", "inadaptado socialmente" e "ineducable". Este proceso de construcción constelatoria es evidente en el caso de los niños con epilepsia. Aunque éste sea un constructo que únicamente dice que el niño tiene manifestaciones periódicas de convulsiones del sistema nervioso central, se tiende a considerar que estos niños tienen una personalidad epiléptica. El síntoma de epilepsia suele llevar a que sean considerados, por ejemplo, agresivos, lentos e irritables, aunque no haya ninguna prueba del supuesto perfil de personalidad. La tendencia a pensar así tiene más que ver con el intento de encasillar nítida y asépticamente, o, en palabras de Kelly, de encerrar a "una persona entera, viva, combativa, en una categoría nosológica", que con el de descubrir métodos educativos o "líneas de acción abiertas a una persona".

Independientemente de la gravedad y de las causas de las deficiencias de los niños, no son especímenes patológicos. Son seres humanos que elaboran un sistema de constructos que les ayude a entender los acontecimientos y a preverlos. Es posible que su deficiencia obstaculice el proceso, con lo que pueden ser capaces de realizar menos discriminaciones, menos exactos en sus juicios, más lentos para darse cuenta de que una predicción no es válida y para cambiar cuando tienen que hacerlo. De cualquier forma, lo intentan. El niño con una dificultad específica de aprendizaje puede esforzarse para entender, por ejemplo,

la palabra escrita. El invidente puede esforzarse para desarrollar una alternativa al modelo visual del mundo. Un niño con deficiencia mental grave puede esforzarse para realizar la mayoría de las cosas. Todos ellos, sin embargo, no pueden hacer otra cosa que tratar de comprender.

Esta concepción del niño tiene implicaciones directas para las estrategias educativas. La primera es que podemos cambiar la orientación del programa a seguir. En lugar de decidir lo que deberíamos intentar enseñar sobre la base de unos hitos en el desarrollo, podemos considerar al niño como un individuo que tiene un conjunto de formas de comprender el mundo y un conjunto de conductas relacionadas para actuar sobre él. Para avanzar, por tanto, necesitaríamos comprender qué constructos posee el niño para tratar de comunicarnos más eficazmente con él e intentar ayudarlo a desarrollar nuevos constructos que pueden ser de más valor. Si un niño no puede hablar, las construcciones que utiliza han de ser inferidas de su comportamiento no verbal. Esta es una tarea difícil, como lo muestra el ejemplo de los padres que se propusieron reducir en su hijo con síndrome de Down la frecuencia de lo que habían aprendido de los profesionales a llamar un estereotipo (una respuesta estereotipada repetitiva con escaso propósito obvio). Partieron de un modelo de conducta que comprendía movimientos de dedos y palmadas. Preguntándose cuál creían que era la función de esta conducta para el niño y observando cuándo y con qué frecuencia ocurría, llegaron a la conclusión de que era una forma de expresar contento. El resultado fue que pudieron utilizar la conducta citada para comunicar ellos al niño sus propios sentimientos, en vez de intentar eliminar esta respuesta como pretendían en un principio.

Aunque sea difícil, este enfoque deja muy claro el propósito de tratar de comprender el mundo desde el punto de vista del niño. Como muestra el ejemplo anterior, esto significa tratar de combatir los constructos que utiliza el niño, en lugar de imponerle necesariamente un conjunto de constructos. Una vez que los constructos del propio niño están más claros, los padres o el profesional se encuentran en mejores condiciones para prever las formas de ayudarlo a desarrollarlas. Si, por ejemplo, un niño con grave retraso intelectual tiene muy pocos constructos, es de esperar que no discrimine entre situaciones diferentes y por tanto utilice la misma conducta de manera excesivamente generalizada. Para efectuar un cambio, podría ser necesario, en lugar de aumentar la estimulación ambiental, como es posible que los padres y profesionales consideren natural, reducirla, simplificando el ambiente y acentuando consecuentemente la significación de los aspectos importantes. Por ejemplo, en vez de hablar constantemente al niño, podría ser recomendable hacerla con menos frecuencia, con más sencillez y en puntos concretos de la interacción.

En el pasado se ha supuesto a menudo que, dentro de los límites de la dotación genética, es la conducta de los padres la que de alguna manera moldea el desarrollo del niño. Ha habido una serie de enfoques en psicología evolutiva que han partido de este supuesto implícito. En cambio, el criterio más reciente es que

padres e hijos se influyen recíprocamente. Esto quiere decir que los padres actúan de cara al niño y por tanto pueden influir en su desarrollo, pero cada niño es diferente desde el momento de su nacimiento y su conducta influye en la de los padres. Su relación puede ser considerada un sistema estrechamente articulado de tal forma que el desarrollo no puede entenderse si se examina la conducta de los padres o la del niño por separado. Este enfoque ha llevado a la conclusión de que un desarrollo satisfactorio es un proceso mutuo. Por ejemplo, cuando interactúan se turnan para hablar y escuchar y la conducta de cada uno se acompaña estrictamente a la del otro, lo cual es el resultado de una atenta observación de la conducta del otro.

A este cuadro hemos de añadir una dimensión relacionada con las formas en que cada individuo, en la interacción, construye la conducta del otro. Sería útil, por tanto, tratar de comprender la interacción de acuerdo con el modelo ofrecido en la figura 2. Este modelo muestra que una acción realizada por el niño es un acontecimiento que puede ser construido por los padres, cuya conducta es entonces regulada por la construcción de la acción del niño. A su vez, la conducta de los padres es observada por el niño y construida de forma que produce una acción posterior por parte del niño, y el ciclo continúa hasta que uno de ellos dirige su atención hacia otro punto. Por supuesto, esto también será construido por el otro y de ello resultará una conducta. Esto se basa en el corolario de sociabilidad de Kelly, que dice que *sólo podemos cumplir un rol en relación con otros en la medida en que construimos sus constructos*. Sin embargo, sólo observando la conducta del otro, podemos realizar juicios sobre su modo de construcción.

Por supuesto, su construcción de la conducta del niño no es lo único que influye en una madre. Como se muestra en la figura 3, la conducta de la madre se verá también condicionada por a) el modo en que construye su propia conducta (por ejemplo, "no debería haber hecho esto"; "le voy a malcriar"; b) lo que construye como valioso (por ejemplo, «quiero que sea formal»); c) el modo en que construye el contexto presente, incluyendo la presencia de otras personas (por ejemplo, «mi madre va a pensar que soy demasiado blanda»); d) los modos en que construye todos los aspectos de su medio ambiente (por ejemplo, «si tuviéramos más dinero, una cosa mejor»). De manera parecida, la conducta del niño puede verse influida también por estos factores.

Para ilustrar la utilidad de este modelo para el profesional, daremos un número de ejemplos de cómo puede ser utilizado para entender la forma en que pueden haber surgido y haberse desarrollado posteriormente algunos problemas específicos. Es importante darse cuenta de que independientemente del punto del ciclo mostrado en la figura 2 en que se plantea el problema, tendrá implicaciones en todos los demás puntos del diagrama. Comenzaremos con un ejemplo de un problema en el que fue probablemente la conducta específica del niño la que inició el ciclo de cambios.

La madre de un niño de dieciocho meses acudió a consulta a causa de los accesos de ira de su hijo. El psicólogo escuchó largas parrafadas centradas en la infelicidad de la madre y en su incapacidad como madre de hacer feliz al niño. Tenía la impresión de que su hijo la odiaba y había comenzado a odiar al niño. Tras una cuidadosa observación de las expresiones emocionales del niño, los padres volvieron a la consulta asegurando excitados que nada parecía hacerle sonreír y que el contacto directo le molestaba. Además, tenían la impresión de que siempre había sido así. Entonces elaboraron la siguiente explicación. El niño rara vez mostraba una emoción positiva (conducta del niño), y la madre veía esto como infelicidad (construcción de la madre). Ella, entonces, intentaba consolarlo con más tesón (conducta de la madre). Esto era presumiblemente percibido por el niño como hostilidad (construcción del niño), puesto que solamente lloraba y se enfadaba (conducta del niño). En consecuencia, con el tiempo la madre comenzó a creer que su hijo no la quería y que era, por tanto, una mala madre (construcción de la madre) y comenzó a atenderle sólo cuando era necesario (conducta de la madre).

Las dificultades pueden también provenir de que el niño tenga problemas para construir los acontecimientos de manera significativa. Por ejemplo, un niño con deficiencia mental tendrá dificultades para elaborar un sistema de constructos adecuado. Dado que no será capaz por consiguiente de prever la conducta de sus padres, es posible que su conducta no esté sincronizada con la de éstos. Es posible que éstos, explícita o implícitamente, construyan que el niño es «incapaz de conducirse de otra forma» o «incapaz de saber lo que no hay que hacer» o que «no tiene la culpa», y esto influirá en la conducta de los padres. Por ejemplo, pueden reemplazar al niño, como cuando no sólo le preguntan algo sino que también le dan la respuesta. La observación de que los padres y los profesionales aumentan su locuacidad con los niños deficientes puede ilustrar esta tendencia.

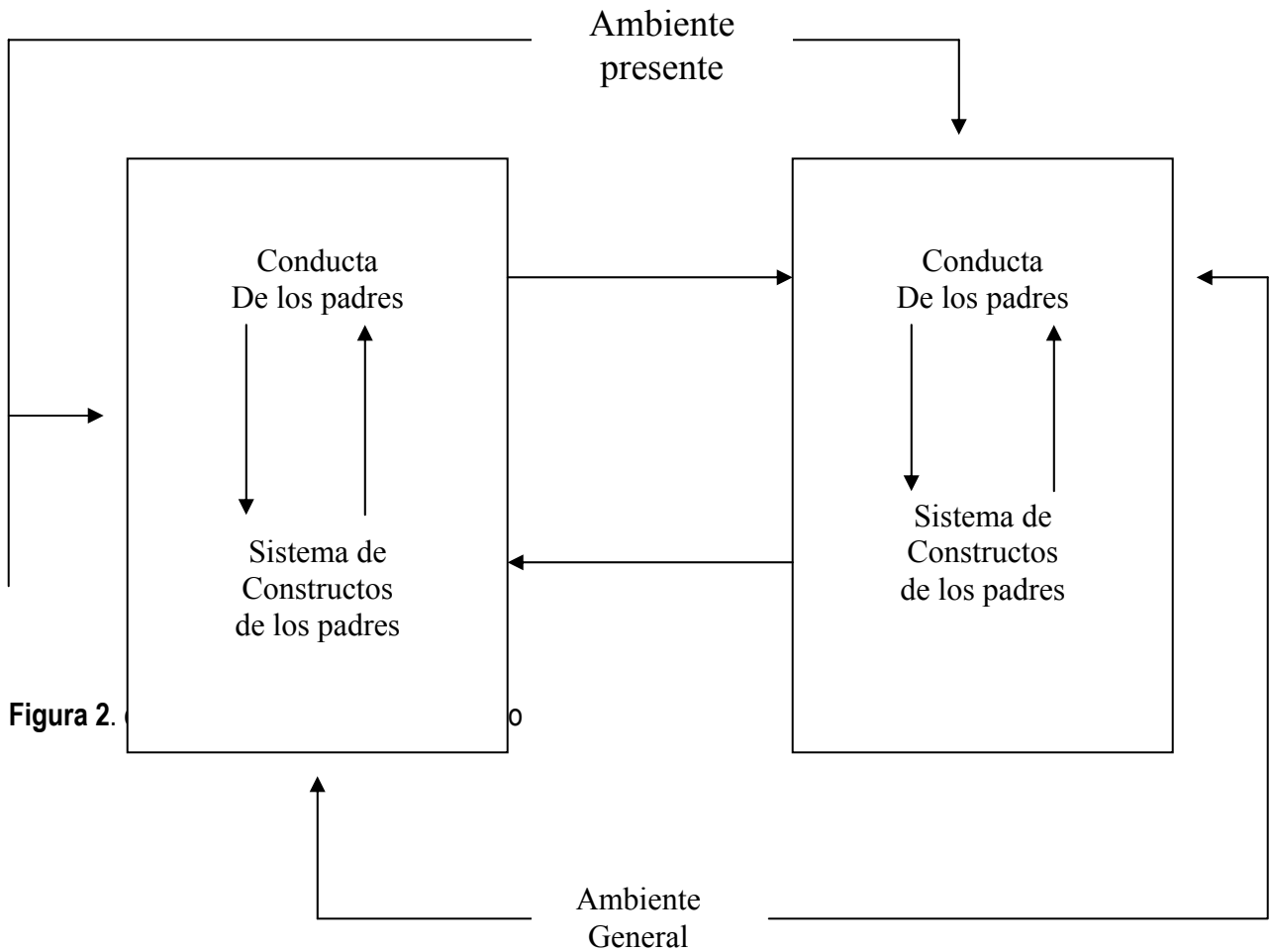
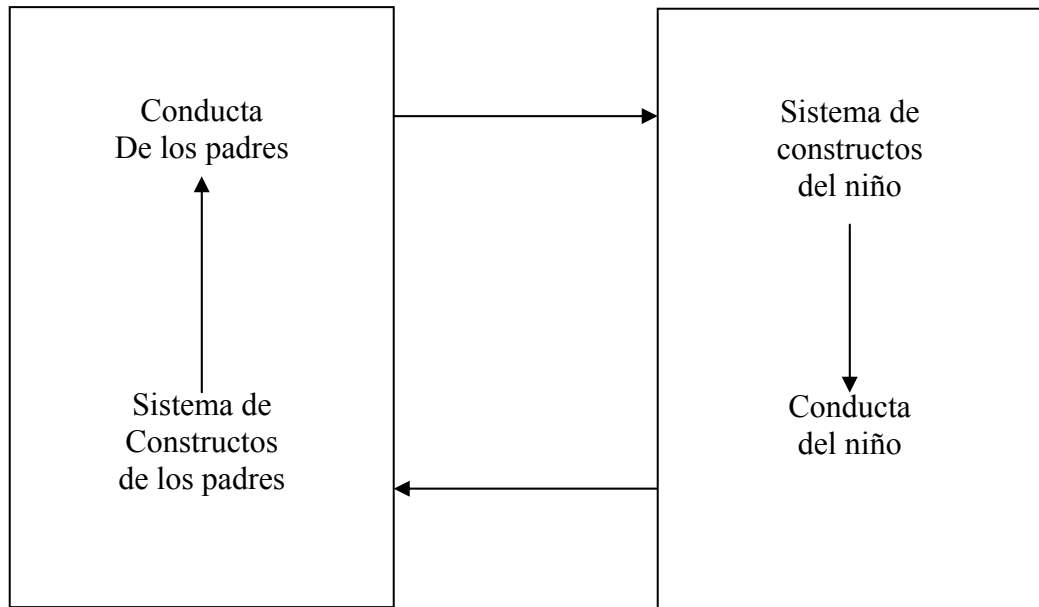


Figura 2.

Los padres también pueden construir que «no entienden» o son «incapaces» en otros muchos sentidos, pero, crean lo que crean ello influirá en su conducta hacia el niño, que de nuevo tendrá problemas para comprender. En tales circunstancias, es muy fácil ver cómo la sincronía de la interacción puede ser difícil de mantener y puede transformarse en una tarea unilateral en la que el niño aporte muy poco. Por supuesto, los problemas pueden surgir no de factores relativos al niño sino de los constructos o la conducta de los padres. Por ejemplo, una pareja empezó a preocuparse porque su hijo completamente sano hubiera sufrido una lesión cerebral en una caída. Empezaron a buscar signos de ésta en todo lo que hacía; su modelo del niño de alguna forma empezó a colocar el constructo "lesionado" en el centro de sus percepciones de aquél. Prácticamente todo lo que hacía podía tener un significado. El hecho de que durmiera excesivamente o de que no durmiera eran claros signos de un problema. El creciente resentimiento del niño era relacionado con la desinhibición causada por la lesión cerebral. De hecho, a causa de su construcción, se volvieron muy ansiosos y francamente dominantes en su conducta hacia el niño. Lógicamente, éste lo interpretó como una intromisión y respondió intentando distanciarse. De nuevo podemos apreciar el efecto de concatenación en el ciclo de la interacción.

Los efectos se invirtieron rápidamente cuando se ayudó a los padres a reconstruir su situación. El historial médico del accidente fue recuperado y mostrado a los padres. Demostraba que no había habido lesiones en la cabeza. Se proporcionó a los padres información sobre este tipo de lesiones y comprendieron que, aunque su hijo se hubiera golpeado en la cabeza, había pocas probabilidades de que hubiera sufrido daño dado que no se había quedado inconsciente. Tal información puso fin a su ansiedad, con lo que redujo el grado de control del niño y esto, a su vez., llevó a que el niño se mostrara menos distante y así sucesivamente.

Estos ejemplos relativamente extremos sirven para ilustrar lo que puede ocurrir, en menor medida, si los padres, a causa de su amor por su hijo, con o sin necesidades especiales, se preocupan por las injusticias, los peligros o los posibles sufrimientos en el mundo del niño. Naturalmente, pueden intentar controlar los acontecimientos para impedir el sufrimiento físico o emocional en el niño. Lo que podríamos llamar sobreprotección es quizás el intento de los padres de sufrir *por* el niño en vez de *con* él. En muchas familias, es posible que los padres necesiten darse cuenta de que no pueden evitar a sus hijos todos los problemas posibles y que no es aconsejable intentarlo, puesto que los niños también aprenden de cierto grado de adversidad.

El modelo aquí expuesto no sólo tiene valor para comprender las secuencias causales, sino, lo que es más importante, para sugerir posibles intervenciones. Por ejemplo, una madre que construía que su hija «trataba de llamar mi atención» y «me perseguía deliberadamente» cuando rondaba por la cocina cerca de los

cacharros al fuego, hacía bien en preocuparse por este comportamiento muy peligroso en su hija de ocho años de edad, con grave retraso intelectual. Sus interpretaciones no iban descaminadas, puesto que la gesticulación facial de la niña, cuando se la regañaba, podía ser fácilmente percibida como «una provocación para que la madre intervenga». Sin embargo, con ayuda profesional, la madre comenzó a considerar explicaciones alternativas, una de las cuales era que su hija estaba intentando ser útil. Esto la condujo a observarla más detenidamente en una serie de situaciones en el hogar. Resultó que la niña mostraba la misma clase de conducta al tratar de sostener la aspiradora o la plancha gesticulando exactamente de la misma forma. En consecuencia, la madre cambió su construcción de la conducta de su hija, «trata de llamar la atención» por «quiere ayudar», y modificó la cocina de forma que la niña tuviera su propio hornillo sobre una secadora. El efecto inmediato fue evitar la exposición de la niña a los peligros del agua hirviendo, porque estaba demasiado ocupada cocinando sus propias cosas. El papel del profesional en este caso no fue aportar la opinión de un experto como explicación, sino impulsar a la madre a considerar explicaciones alternativas (es decir, construcciones) que pudiera verificar mediante las observaciones adecuadas. La evaluación de estas observaciones la condujo a reconstruir la conducta de su hija.

El modelo puede ser útil incluso para analizar y comprender mejor métodos conductistas de forma que sus resultados sean más positivos. La modificación de la conducta puede ser considerada como un sistema cerrado de constructos que nos conduce a contemplar la conducta de acuerdo con constructos tales como, por ejemplo, estímulos y respuestas, antecedentes y consecuentes de respuestas, y refuerzos (es decir, acontecimientos que refuerzan respuestas anteriores). Un sistema de constructos así nos permite prever que si el refuerzo es consecuencia inmediata de una respuesta, habrá más probabilidad de que la respuesta se repita en una situación similar. Por ejemplo, si elogiamos calurosamente a un niño desobediente por obedecer una orden, habrá más posibilidad de que obedezca una orden posterior. Aunque esto puede funcionar, quizás no sea la explicación más útil decir que el niño se ha vuelto más obediente porque ha sido reforzado. De acuerdo con la Teoría de Constructos Personales, podría decirse que los padres, al elogiar cada respuesta obediente, adquieren una conducta más coherente, con lo que el niño advierte la coherencia y construye que merece la pena hacer lo que le dicen y, por tanto, obedece. El proceso del ciclo de interacción continúa, sin embargo, porque los padres pueden entonces reconstruirse como más “eficaces” con su hijo y reconstruirle de formas más positivas. En consecuencia, pueden cambiar su conducta de diversas formas, tales como ser más positivos, más tranquilos, más tolerantes, así como más coherentes.

El profesional

Podemos ver la interacción entre los padres y el profesional de la misma forma que hemos visto la de los padres y el niño, ilustrada en las figuras 2 y 3. La conducta de unos dependerá de la conducta de otros y de los modelos que

construyan para entenderse unos a otros. Por tanto, es importante preguntarse cómo construyen los padres a los profesionales. Obviamente este proceso comienza con la construcción por parte de los padres de la etiqueta asignada al profesional (por ejemplo, asistente social, logopeda, etc.) Como dijimos en el primer capítulo, sus construcciones de la función de estas disciplinas les llevarán a prever qué ayuda pueden obtener. Es esencial, pues, que los profesionales descubran cómo les construyen los padres y cómo construyen acciones iniciales. Más tarde, son las construcciones que realizan los padres de la conducta del profesional, y no sólo esta conducta *per se*, las que se convierten en el principal componente de la relación.

Creemos que el modelo descrito en este capítulo es importante para el profesional porque la ayuda a entender un conjunto sumamente complejo de circunstancias y acontecimientos. Es muy fácil verse desbordado por la cantidad de información que dan las familias, especialmente cuando tienen problemas, por ejemplo, de naturaleza psicológica o social, que puede no ser esencial para las técnicas de un profesor, un fisioterapeuta u un médico. Sin embargo, el modelo puede también ayudar a los profesionales a comprender sus propias reacciones. Los profesionales deberían intentar siempre no perder de vista sus propias percepciones y emociones en la interacción con los padres para comportarse apropiada y eficazmente. Es frecuente que los padres se comporten de una forma que hace que el profesional se sienta amenazado, por ejemplo al cuestionar su capacidad. Ponerse a la defensiva es una respuesta natural, aunque de escaso valor en estas circunstancias. Sin embargo, si los profesionales conocen y comprenden qué es lo que les hace estar a la defensiva, y reaccionar así, pueden dominar mejor estos sentimientos, e incluso utilizarlos con efectos positivos. Por ejemplo, en una ocasión fue muy saludable decir a un padre que todo lo que hacía y decía provocaba que el psicólogo se sintiera inútil, y que quizás ésa era la causa de que la familia nunca hubiera obtenido una ayuda coherente de los varios profesionales a los que habían acudido.

El modelo ha sido criticado, generalmente a nivel académico, en diversos sentidos. Se ha dicho que supone que las personas son más racionales de lo que lo son, o que ignora el componente emocional de la conducta. Algunos lo han criticado porque niega los conocimientos inconscientes de la conducta, en el sentido psicoanalítico, y otros porque se ocupa de unos hechos que están en la mente de las personas y no pueden ser estudiados objetivamente. En general, muchas de estas observaciones tienen que ver con el hecho de que la Teoría de Constructos Personales no encaja en el molde de las otras teorías psicológicas, aunque parece abarcarlo todo.

Cualesquiera que sean las críticas académicas y a pesar de la imposibilidad de medir la validez absoluta del modelo, lo proponemos por su utilidad potencial. El lector deberá considerarlo detenidamente, preguntándose si tiene sentido para él y, sobre todo, si le ayuda a entender su posición profesional en relación con las personas a las que intenta ayudar. Por tanto, el modelo es un intento de imponer una cierta racionalidad. No responderá a todas las preguntas posibles sobre la

comprensión de la conducta de los individuos, pero puede contestar algunas y clarificar otras. Como todos los marcos teóricos, es necesario usarlo en la práctica para comprenderlo y evaluarlo, y para ellos hemos incluido sugerencias en el siguiente ejercicio práctico para iniciar el proceso.

EJERCICIO PRÁCTICO

Boceto de caracterización del niño

Los ejercicios siguientes sirven para ilustrar a) las teorías/constructos que los padres tienen sobre sus hijos y b) el problema de sacarlos a la luz, reconocerlos y comprenderlos.

A. El párrafo siguiente es la respuesta de una madre a la pregunta «¿ Podría por favor tratar de describir el carácter y la personalidad de su hijo de forma más completa posible?»:Es un niño muy activo, pero no se sabe cómo se comportará. Un día está contento, y al siguiente es completamente distinto: no se queda sentado mucho tiempo; no se concentra en nada; se golpea la cabeza y tiene ataques de ira por razones que no entiendo. En ocasiones, es porque no puede conseguir lo que quiere. Es muy malo a veces, realmente malo. Lloro mucho. No duerme. No le gusta que la gente se entrometa. Si intentas jugar con él, se enfada de verdad.

Esta es, de hecho, una libre expresión de al menos algunos de los constructos que maneja en relación con su hijo.

1. ¿Puede observar detenidamente el párrafo y enumerar los distintos constructos sin interpretar nada más de momento?

2. Para lo que acaba de hacer, nosotros utilizamos las reglas enumeradas a continuación. Aplíquelas al boceto de caracterización del niño y vea qué constructos obtiene así.

- a) Enumere las diferentes características mencionadas por la madre.
- b) No incluya las características que se repiten utilizando palabras idénticas o muy similares.
- c) Enumere por separado las descripciones que crea que pueden tener el mismo significado, pero que estén expresadas con palabras diferentes.
- d) Enumere por separado las descripciones de la madre sobre ella misma.
- e) Enumere como constructos separados todas las descripciones de lugar o contexto (por ejemplo «en casa», «cuando vamos de compras», «si le digo que no»).

3. Compare sus resultados con los obtenidos por nosotros para el mismo boceto. I) "un niño muy activo" -regla a; II) «no se sabe cómo se comportará» -regla a; III) «contento.. -regla a; IV) «completamente distinto" -regla a V) «no se queda sentado mucho tiempo» -regla a; VI) «no se concentra" -regla a; VII) «se golpea la cabeza» -regla a; VIII) «tiene ataques de ira» -regla a; IX) «por razones que no entiendo» -regla a X) «no puede conseguir lo que quiere" -regla a; XI) «muy malo» -regla a, segundo uso de «malo" omitido en virtud de la regla b; XII) «llora mucho» -regla c; XIII) «no duerme» -regla a; XIV) «no juega con otros

niños" -regla a; XV) «solitario» -regla c; XVI) «no le gusta que la gente se entrometa" -regla a; XVII) «si intentas jugar con él" -regla e; XVIII) «se enfada de verdad» -regla a.

4. Cada una de estas formulaciones representa la forma en que la madre ve a su hijo, la forma en que lo construye, los aspectos de él que puede discriminar. Cada formulación representa un polo de un constructo bipolar (por ejemplo «un niño muy activo» es uno de los polos de un constructo como «activo-pasivo» o «activo-inactivo»

5. Antes de interpretar nada más, decida qué conclusiones podría sacar de la lista de constructos de esta madre. ¿Qué predicciones podría realizar sobre este niño y esta madre?

6. Podría concluir que la madre describe a su hijo en términos casi enteramente negativos. Describe lo que no hace y lo que no puede hacer, y lo que hace de malo. Quizás el único constructo positivo se refiera a que a veces está «contento». Describe lo que corresponde a un niño con graves problemas de comportamiento, generalmente descontento y socialmente aislado. Para hacer la situación aún mas difícil, la madre sugiere que su conducta es imprevisible (es decir “no sabe cómo se comportará”; “por razones que no entiendo”) e incomprensible. En consecuencia, se puede prever que la madre afronta una situación de tensión extrema que puede condicionar gravemente su apego al niño, con la posibilidad de un rechazo del niño y de la ruptura de su relación. De hecho, este niño ingresó en una institución algunos meses después de que la descripción anterior fuera grabada.

B.1. Intente concertar una entrevista con un amigo o uno de los padres de un niño con el que se encuentre trabajando. Pregúntele si querría ayudarle hablando sobre el niño.

2. Lleve una grabadora y registre la conversación de forma que pueda analizar la información después de la entrevista dedique algún tiempo a explicar lo que va a hacer y asegúrese de que la otra persona está relajada. Pídale entonces que describa la conducta/personalidad del niño de la forma más completa posible. No le interrumpa, a menos que necesite aclarar lo que esté diciendo. Cuando haya terminado, asegúrese de que no quiere añadir nada más. Antes de separarse, concierte otra entrevista para hablar sobre sus conclusiones.

3. Transcriba únicamente la grabación del boceto de caracterización de niño. Si hay partes que son ininteligibles o están poco claras, ponga una raya para indicarlo.

4. Analice el texto transcrito usando las reglas anteriormente enumeradas.

5. Considere detenidamente los resultados. Póngase en el lugar del padre o la madre y trate de ver al niño como él o ella lo hace. ¿Qué conclusiones puede sacar? Por ejemplo, ¿se ha centrado el padre o la madre en ciertas áreas de la conducta del niño y ha ignorado otras? ¿Puede predecir cómo se comportaría esta persona en situaciones distintas? Anote sus conclusiones.

6. Vea de nuevo al padre o la madre y discutan sus deducciones. Pídale que evalúe sus conclusiones y predicciones.

4. COMPRENDER A LOS PADRES

«¿Por qué tenemos hijos?» «¿Qué es ser unos buenos padres?». Preguntas como éstas se suscitan con frecuencia. Parece engañosamente sencilla, pues no hay modelos bien formulados y generalmente aceptados que puedan aportar respuestas concretas. Sin embargo, un objetivo central del trabajo con los padres es fomentar y reforzar las llamadas técnicas parentales con el fin de beneficiar el desarrollo del niño.

Para ello, los profesionales precisan de un conjunto de marcos que les ayuden a entender lo que significa ser padres, a las familias y las reacciones ante la deficiencia. Necesitan un cierto conocimiento de las principales características de las actuaciones parentales y familiares en relación con el bienestar y el desarrollo del niño. Necesitan una cierta idea de lo que los padres valoran en el hecho de ser padres y un marco para comprender las probables reacciones de éstos al tener un hijo con necesidades especiales. Necesitan conocer cómo funciona la familia y las maneras en que sus miembros se influyen mutuamente. Y, lo que es aún más importante, puesto que van a ofrecer asistencia práctica, necesitan un marco para determinar cómo van a ayudar a la familia a tomar medidas para impedir o reducir un problema. Sin embargo, querríamos subrayar otra vez que, aunque se ha escrito mucho sobre los padres de niños con necesidades especiales (por ejemplo Marion, 1981; Abidin, 1980; Berger, 1981; Paul, 1981; Hannam, 1980; Miezio, 1983), son escasos los conocimientos inequívocos en muchas de estas áreas, por lo que los marcos analizados son necesariamente generales y no pueden ser aplicados a padres o familias concretos. En este capítulo estudiaremos los marcos para comprender a los padres, sus funciones y su adaptación al niño con necesidades especiales, y en el siguiente, consideraremos a la familia en su conjunto y su más amplio entramado social.

Comenzaremos con un ejemplo. Obsérvese la fotografía de la figura 4. Si le decimos que este niño es totalmente normal y no tiene problemas conocidos, y le preguntamos qué edad cree que tiene, ¿qué respondería usted?

¿Hasta qué punto está seguro de su respuesta? ¿Qué le da esa seguridad? Presumiblemente, depende de sus conocimientos y experiencia acerca de los niños pequeños, acumulados durante muchos años a partir de fuentes tanto formales como informales. Gran parte de este tipo de conocimientos "normativos" procede del fondo común de información y valores de nuestra cultura, que adquirimos a lo largo de nuestra vida tanto de los acontecimientos diarios como de la educación formal. Probablemente, usted sabe que los bebés «normales» pueden agarrar una taza y beber de ella entre los cinco y los nueve meses, y por tanto se siente relativamente seguro al responder "de cinco a nueve meses" a la primera pregunta.

Ahora bien, ¿qué ocurre si le decimos que este niño padece el síndrome de Zenkov-Sotti? Este consiste en una anomalía cromosómica que lleva aparejado un grave deterioro intelectual y un retraso en el desarrollo; hay anomalías en la estructura y crecimiento de los huesos, el tono muscular, la flexión de las articulaciones y la coordinación, y un riesgo elevado de trastornos

cardíacos, respiratorios, visuales y auditivos, junto con altas tasas de mortalidad. Ahora, ¿qué edad cree que tiene el bebé? ¿Está igual de seguro? La mayoría de las personas calculan una edad de uno a tres años y muestran una considerable inseguridad.

De hecho, el niño tiene un síndrome de Down. El síndrome de Zenkov-Sotti, que sepamos, no existe. La descripción que hemos dado corresponde al síndrome de Down, y es el tipo de información que a menudo se da a los padres. ¿Puede calcular ahora la edad del niño? ¿Todavía no está seguro? ¿En qué conjunto de conocimientos basa su respuesta? ¿Hasta qué punto se ajusta a los datos y hasta qué punto refleja un estereotipo generalizado, adquirido a través de fuentes informales o de la experiencia con niños concretos? ¿Cómo influye esto en sus reacciones y sentimientos? ¿Hasta qué punto se sentiría ansioso si su respuesta importara de verdad?

Intente, en este momento, colocarse en el lugar de los padres del niño. Dado que es hijo suyo, la inseguridad y la ansiedad que ésta lleva aparejada no pueden ser ignoradas ni consideradas de una forma distante u objetiva. Están estrechamente relacionadas con sus sentimientos hacia él y con su necesidad de comprenderlo y ayudarlo. Si usted carece de un sistema de constructos que le permita decidir si se desarrolla razonablemente bien o prever progresos futuros, es probable que experimente cada vez más ansiedad. Ya que muchas situaciones de deficiencia son irreversibles, esta inseguridad es un problema que dura la vida, y puede afectar también a sus sentimientos acerca de su propia capacidad para ayudar y para decidir qué es lo mejor. Puede cuestionarse su competencia y actuar con menos confianza.

Claramente, la relación emocional entre los padres y el niño, y los sentimientos y reacciones que lleva aparejados, son centrales para el hecho de ser padres. Como indicamos en el capítulo 2, el fuerte apego que la mayoría de los padres tiene hacia el niño les diferencia del profesional. Tal apego puede dar como resultado una gran parcialidad, por lo que es más probable que los padres u otros miembros de la familia actúen de forma altruista y desinteresada. El niño puede plantear exigencias que, excepto en el contexto de tal relación, serían consideradas poco razonables. El niño suscita una serie de fuertes sentimientos y una serie de esperanzas y aspiraciones. ¿Cuáles son estos sentimientos o reacciones? ¿Qué entendemos por emoción? Dado que esto es fundamental para el hecho de ser padres y para la deficiencia, lo analizaremos brevemente de acuerdo con la Teoría de los Constructos Personales. McCoy (1977) ofrece un examen y un desarrollo más completos.

COMPRENDER LA EMOCION

Un aspecto especialmente útil de la Teoría de los Constructos Personales es su forma de comprender la emoción. Es insólita en el sentido de que no acepta como válida la tradicional dicotomía entre sentimientos y emociones, por un lado, y

pensamiento, por otro. En vez de ello, define las emociones en relación con el proceso de construcción. Las emociones no son por tanto definidas por un desarrollo fisiológico, ni son nociones vagas y nebulosas que revisten grados variables de irracionalidad y son por ello potencialmente anormales y extrañas. Se entiende por conceptos tales como ansiedad, amenaza y culpa la conciencia por parte del individuo de un cambio o un cambio inminente en aspectos de su sistema de constructos. Estos conceptos se refieren a las propias construcciones del individuo sobre las formas habituales de comprender los acontecimientos, y están esencialmente relacionados con el proceso de cambio de esta comprensión. No son considerados, por tanto, como «cosas» que hay que tratar, frenar o impedir, sino como algo funcional en el proceso de reconstrucción.

La reconstrucción o cambio se concibe en términos de anulación de constructos preexistentes a través de un proceso llamado el ciclo CEC. Este ciclo comprende las etapas de reconstrucción, en las cuales se consideran formas alternativas de concebir los acontecimientos (Circunspección), se adoptan unas formas particulares de comprensión y se rechazan otras (Elección), y los acontecimientos se hacen lo suficientemente significativos como para marcar un rumbo (Control).

De aquí que la ansiedad se defina como la conciencia de que los acontecimientos a los que uno se enfrenta se hallan en su mayoría fuera del campo de conveniencia de su propio sistema de constructos. El campo de conveniencia se refiere al supuesto de que un constructo o sistema de constructos se aplica sólo a algunos acontecimientos, y no a otros. Esta definición de ansiedad implica que el individuo no puede, y es consciente de ello, entender un acontecimiento o situación y, por tanto, experimenta una inseguridad. En consecuencia, es más probable que la persona trate de cambiar la forma en que construye el mundo, para entender la nueva experiencia y reducir esta ansiedad/inseguridad.

La culpa se define como la conciencia del desplazamiento del yo de la propia estructura central de rol. La estructura central de rol se refiere a los aspectos esenciales del sistema de constructos relacionados con la forma en que el individuo entiende su propia conducta. Se relaciona con lo que también podría llamarse concepto o imagen de sí mismo o identidad propia. Esta definición de culpa expresa por tanto la situación en que un individuo es consciente de no actuar como habría esperado hacerlo. Una vez más, la culpa se resuelve cuando el individuo se reconstruye y reconstruye su propia conducta.

La amenaza se define como la conciencia de un cambio inminente y global en las propias estructuras centrales. Esto significa que las principales creencias de la persona acerca del mundo, o de parte de él, se ven anuladas y, en consecuencia, los acontecimientos se vuelven incomprensibles y caóticos.

En la Teoría de los Constructos Personales hay por tanto «sentimientos» en el sentido de que el individuo es consciente de algo o hace una discriminación entre los acontecimientos. Los acontecimientos, en este caso, no son sin embargo

externos, sino los propios constructos de la persona. Tal como se define la emoción, el sentimiento puede referirse a la conciencia del proceso de construcción, pero en general significa lo mismo que construir. Por ejemplo, sentir rencor significa construir un acontecimiento externo como «injusto» en lugar de «justo». Sentirse rechazado es construir que otra persona «te da de lado» en lugar de «apreciarte». Una conducta que se manifiesta como resultado de tales sentimientos o emociones no es la emoción *per se*, sino una reacción a ésta. Es, por tanto, importante distinguir entre emoción y reacción. Las reacciones, cualquiera que sea su causa, son por lo común las conductas inmediatas que observamos en una situación, y no son necesariamente comprensibles. Un padre puede reaccionar airadamente ante la noticia de que su hijo tiene una deficiencia o requiere una ayuda especial; otro puede llorar o quedarse "petrificado"; otro puede negar la situación o evitar cualquier información que confirme la realidad del diagnóstico o le enfrente a ella. Se puede interpretar que todos ellos experimentan una anulación de sus constructos previos acerca del niño y de sí mismos. Sus reacciones pueden ser consideradas como formas de obtener la información y ganar el tiempo necesario para reconstruir una comprensión diferente.

Un último ejemplo, muy pertinente, es el constructo de apego. Aunque la mayoría de las personas tienen conciencia del apego, las definiciones son evasivas y a menudo se limitan a las reacciones o conductas asociadas. Quienes escriben sobre desarrollo infantil, por ejemplo, lo deducen de las reacciones de los niños a la separación y al reencuentro con el cuidador primario, y de las reacciones frente a los extraños. Además, se interesan predominantemente por el apego del niño hacia el adulto, y no por el de éste hacia el niño. Este último se deduce de las reacciones emocionales de los adultos ante la conducta del niño, que expresan verbalmente o a través de su conducta lo que se puede interpretar como alegría, orgullo o enojo. Así, lo opuesto al apego no es el rechazo o el enojo, sino la indiferencia.

El apego es también un importante concepto explicativo de la privación. Se considera la privación como la pérdida del objeto de apego, sea éste una persona o una cosa. La pérdida implica que falta algo necesario para el bienestar personal. McCoy sostiene que el apego o el amor, de acuerdo con la Teoría de los Constructos Personales, puede definirse como "la conciencia de la validación de la estructura central de uno». En otras palabras, uno es completado por la otra persona; y es la conciencia de esto lo que constituye la base de la relación. La otra persona valida las creencias de uno acerca de sí mismo, y sus acciones confirman y validan la estructura central de rolo la identidad propia. La pérdida, por tanto, elimina una fuente de validación y conciencia de la integridad y seguridad. Dado que la estructura central está sometida a constante revisión o cambio, cuanto mayor sea la necesidad de esta validación, mayor será la conciencia de la pérdida. De forma parecida, si se considera la estructura central como un constructo cambiante, el apego será inestable.

El nacimiento de un hijo deficiente y el reconocimiento de que no es lo que se esperaba o deseaba puede invalidar las estructuras centrales. Se requiere, por tanto, una considerable reconstrucción, además de una construcción del niño como persona independiente de su deficiencia, como veremos más adelante. Es difícil creer que alguien pueda estar apegado a una deficiencia; por tanto, padres y profesionales deben desarrollar un sistema de constructos que vaya más allá de ésta y dé valor a la persona. A medida que el niño crece y cambia, y a medida que cambian las necesidades y las fuentes de validación, la naturaleza del apego puede cambiar también.

SER PADRES

Los principales factores relacionados con el hecho de ser padres que afectan al bienestar del niño son:

- i) la calidad del medio ambiente físico;
 - ii) la expresión de calor y afecto hacia el niño;
 - iii) la sensibilidad hacia las necesidades del niño, tal como se refleja en la calidad de las interacciones;
 - iv) el uso del control sobre las acciones del niño;
 - v) la relación activa con el niño.
- i) La calidad del medio ambiente físico*

Son importantes, aparte de un buen cuidado físico, las oportunidades ofrecidas por el medio ambiente físico para explorar y aprender en diversos contextos. Los estudios sobre niños, tanto normales como con necesidades especiales, muestran una alta correlación entre la disponibilidad de libros, juguetes y actividades orientadas hacia el niño en el hogar y ciertas medidas del desarrollo infantil. Esto no sólo se observa en los materiales realmente disponibles, sino también en el campo de experiencias nuevas y variadas que se presentan. Las diferentes situaciones y contextos pueden ser consideradas como un desafío al sistema de constructos del niño, que ofrece nuevas perspectivas. Es posible que el desarrollo del niño se inhiba si los padres no pueden ofrecer esta variedad por falta de tiempo o de recursos económicos o por no darse cuenta de su importancia.

El reconocimiento de estos factores ha influido en la difusión de los grupos de juego y los jardines de infancia y en la ampliación de los programas escolares. Los objetivos son menos tangibles que en las clases donde se imparte una enseñanza específica, por lo cual resulta más difícil demostrar que se producen cambios. En consecuencia, su inclusión va asociada a una mayor incertidumbre, y a menudo es pasada por alto o dada por supuesta. Compartir con los padres la justificación y la evidencia de su importancia puede reforzar sus sentimientos de competencia, al demostrarles que están ofreciendo experiencias positivas a su hijo. No obstante, esto ha de ir unido a una orientación sobre las experiencias adecuadas a la capacidad y el nivel evolutivo del niño. Sin tal justificación,

muchas de las recomendaciones o declaraciones de apoyo se convierten en meros tópicos que hacen poco por reducir la inseguridad o reforzar la confianza.

ii) Calor y afecto

Una necesidad básica de todos los niños es sentirse amados, atendidos, valorados y respetados, para poder desarrollar una imagen positiva de sí mismos, y para valorarse y respetarse. Nuestras construcciones sobre cómo somos y hasta qué punto somos competentes tienen su origen no sólo en nuestra capacidad de actuar sobre el medio ambiente y de desarrollar nuestro control y dominio de él, sino también en cómo actúan los demás hacia nosotros y cómo construimos estas acciones en función de cómo nos perciben. Así, como argumentamos antes, el apego o amor mutuo entre padres e hijo constituyen una base para el bienestar y la validación de los constructos de cada uno. Tales constructos se desarrollan en la primera infancia, y para la mayoría de los niños dentro del contexto familiar y del medio ambiente inmediato del hogar. Si se sienten seguros y cuentan con una base emocional estable, pueden explorar el mundo exterior físico y social. Por supuesto, no es lo mismo amar que valorar al otro. Lo segundo depende en gran medida de los constructos que se tengan acerca de las características del otro. El valor está relacionado con el constructo de que la otra persona tiene características positivas. En el caso de un niño con necesidades especiales, tanto padres como profesionales necesitan con frecuencia reajustar su sistema de valores en general y en relación con el niño. Por ejemplo, es poco probable que se fomente en el niño una imagen positiva de sí mismo si es tratado como un mero receptor de la ayuda familiar. Para desarrollar formas en que el niño participe activamente en la familia, se necesita una valoración positiva de cómo el niño contribuye a ella.

iii) Sensibilidad hacia las necesidades del niño

Para desarrollar en el niño una imagen positiva de sí mismo, los padres deben ser sensibles a sus necesidades, lo que se manifestará en la calidad de su interacción con él. Esto implica brindar oportunidades para que el niño actúe y se exprese, ante lo cual los padres han de reaccionar positivamente para así alentar el desarrollo y la validación de los constructos del niño. Los estudios de niños con deficiencias o sin ellas llegan cada vez más a la conclusión de que la naturaleza de las interacciones padres-hijo en los primeros meses (y éste es presumiblemente un proceso continuo) está correlacionada con el ulterior desarrollo cognitivo y emocional (Gottfried, 1984). Hay también pruebas de que la interacción entre los padres y su hijo deficiente es cualitativamente diferente de la que se da entre padres y niños normales. Se ha sugerido que ello se debe a las diferencias en las técnicas sociales y comunicativas de los niños y, en el caso de la deficiencia mental, a la menor capacidad de procesar la información y reaccionar ante ella. También se ha relacionado con los constructos de los padres acerca de su hijo y de cómo responde éste en una situación determinada. Así, si un bebé no responde con una sonrisa en un tiempo prudencial, la madre puede interpretar esto como una incapacidad de responder, e incrementar sus intentos

de obtener una respuesta o bien dejar de intentarlo, en vez de explorar diferentes ritmos y tipos de interacción. La analogía puede extenderse a los maestros, en cuyo caso hay más pruebas que demuestran el efecto de las expectativas (el sistema de constructos del maestro sobre el niño) y cómo éstas influyen en sus interacciones con el niño.

Por esta razón, es importante que tanto los padres como los profesionales revisen regularmente sus ideas sobre el niño y consideren cómo influyen en sus interacciones diarias con él. Como señalamos en el capítulo 2, es probable que las interacciones parentales sean más espontáneas y oportunas que las del profesional, pero esto no significa que deban ser aleatorias e incoherentes. La regularidad y la coherencia son importantes para el aprendizaje, porque reducen la inseguridad. El arte radica en proporcionar la suficiente variedad para poner en tela de juicio los constructos habituales y estimular la adaptación y la generalización, pero la suficiente coherencia y regularidad para constituir una base de exploración familiar y segura. Para que el niño desarrolle su autorregulación o autonomía debe controlar las interacciones dentro de estos diversos contextos que han de estar bajo su control. Así, es poco probable que un estilo interactivo principalmente impositivo y altamente didáctico facilite la autonomía.

Los métodos usados para controlar la conducta del niño dentro de un contexto de reglas sociales y morales ponen de relieve este problema.

iv) Control

A menudo, un desarrollo positivo está asociado a una relativa coherencia en las exigencias y en el uso de la censura, y a una coherencia en las normas y los modelos de conducta presentados al niño. Generalmente se acepta que el método apropiado es regular la conducta a través del razonamiento con el niño. El propósito es desarrollar constructos que permitan al niño prever las expectativas de los otros en las interacciones sociales y las consecuencias de los diversos actos. Ello reduce la inseguridad e incrementa la confianza a la hora de establecer relaciones. Por supuesto, esto exige una cierta capacidad por parte del niño para razonar o aprender de los modelos sociales que le son presentados, y por tanto, está relacionado con la madurez y el nivel evolutivo.

Este campo es con frecuencia una fuente de conflictos entre los padres y los profesionales, ya que muchas veces intervienen en él juicios de valor acerca de qué es una conducta aceptable y apropiada. Frecuentemente, refleja las diferencias entre los roles de los padres y los profesionales y/o las diferencias culturales. La fuerte relación emocional entre los padres y el hijo a menudo interactúa con sentimientos tales como el proteccionismo o el resentimiento, que el profesional probablemente no comparta. Igualmente, los constructos del niño sobre los padres y el profesional influyen en su aceptación o su rechazo de la censura, lo que se aprecia en el grado de obediencia del niño, que parece ser

menor en las interacciones con sus padres que en las interacciones con sus maestros. De hecho es posible que sólo dentro de la relativa seguridad de una relación emocional positiva pueda el niño explorar por vez primera las reglas de la interacción social y su progresiva independencia. Así, es más probable que el niño verifique dichas reglas con sus padres que con los demás. Estos límites se observan en la presentación coherente de los modelos y normas de conducta que se esperan de él. Probablemente, el niño experimente ansiedad y manifieste problemas de conducta allí donde falta esta coherencia y/o la base emocional, es poco segura.

Los profesionales pueden ver como una incoherencia la menor obediencia a las exigencias parentales. Sin embargo, la libertad o el grado de control que los padres dan al niño puede ser necesaria, y más apropiada para que éste explore las reglas, debido a la relación especial entre ellos. En teoría, padres y profesionales deben, pues, reconociendo sus diferencias y los constructos del niño sobre ellos, desarrollar y compartir de mutuo acuerdo un marco para regular sus interacciones con el niño.

v) Relación activa

La relación activa de los padres con sus hijos en actividades como el juego, la conversación y la lectura está estrechamente asociada a los resultados del desarrollo. Una vez más, no es tanto la cantidad como la calidad de la interacción lo que importa. Presumiblemente, si los padres dan prioridad a tales actividades, es porque las construyen como importantes para el desarrollo del niño. Al pasar mucho tiempo con el niño, los padres también indican que lo valoran y disfrutan con su compañía. Aunque la mayoría de las interacciones con el niño son actos espontáneos y no intencionales y estructurados, casi todos los padres tratan de enseñarle algunas cosas en algunas ocasiones. Relacionan sus intentos con sus opiniones sobre la capacidad del niño en ese momento, como se pone de manifiesto en frases tan habituales como "ya es hora de que aprendas a hacer esto por ti solo" o «a tu edad, deberías ser capaz de hacer esto». A menudo, estas frases van seguidas de algún método de enseñanza que utiliza el modelado, la investigación, la exposición verbal, etc.

Para la mayoría de los padres, la decisión de enseñar es una reacción oportuna a un acontecimiento. Pocos establecen un programa objetivo o bien elaborado para trabajar sistemáticamente. Por tanto, para fomentar la relación activa de los padres con el niño, el profesional necesitará conocer el nivel de participación habitual y el tipo de enseñanza "natural" usado por aquellos. Luego deberá tratar de basarse en esto, en lugar de imponer un tipo de enseñanza que pueda resultar artificial. El tipo y las áreas de enseñanza en que se centren los padres dependerán de cómo construyan la importancia del conocimiento o la técnica en cuestión para el niño, y de sus constructos sobre la capacidad de éste y la suya propia. Son éstos los aspectos en los que probablemente influya más el reconocimiento de una deficiencia en el niño y, por tanto, los que requieren una cuidadosa valoración por parte del profesional.

La importancia de los constructos de los padres sobre la crianza, el desarrollo y la educación del niño se refleja con claridad en la frecuencia con que las investigaciones han hallado una fuerte relación entre las creencias parentales y ciertas medidas del desarrollo infantil. Un aspecto duradero de los programas del tipo "Head-start" (véase el capítulo 7) para las familias desfavorecidas parece ser el de los cambios positivos en la actitud y las aspiraciones parentales hacia el niño, y también los cambios en la actitud de éste hacia la escuela y hacia sí mismo. Numerosos estudios han encontrado también una fuerte relación entre la educación parental, la clase social y el desarrollo y los resultados escolares de los niños. Aunque la relación entre la educación parental y el desarrollo del niño se explica a menudo en términos de dotación genética, el nivel de dicha educación está también relacionado con factores socioeconómicos, valores y aspiraciones. Los padres con un nivel más alto de educación pueden ser más capaces y estar más deseosos de garantizar al niño unas oportunidades educativas que, en el caso de los niños con deficiencias orgánicas, pueden contrarrestar los peligros de una deficiencia secundaria. Los estudios han señalado que algunas anomalías neurológicas detectadas en el primer año de vida sólo están asociadas a resultados mediocres en años posteriores en los niños socialmente desfavorecidos. La interacción entre variables parentales e infantiles aparece también en estudios de dificultades emocionales, donde el pronóstico está estrechamente asociado a la competencia parental en las técnicas de interacción.

Por último, no se puede, por supuesto, generalizar directamente estos hallazgos globales a casos concretos. La mayoría de las personas conocen casos de niños aparentemente indemnes y boyantes a pesar de unos padres y unas condiciones ambientales poco favorables. Evidentemente la de los padres es una interacción compleja con muchas variables y, como decíamos anteriormente, hay en la actualidad una falta de conocimientos sobre la amplitud y la relativa importancia de tales variables.

SENTIMIENTOS, REACCIONES y DISCAPACIDAD

Sea uno padre o profesional, sus sentimientos y reacciones ante la discapacidad de un niño influirán grandemente en la relación que establezca con él. Como decíamos anteriormente, emociones como la amenaza, la culpa y la ansiedad pueden ser construidas positivamente en relación con su papel en el proceso de cambio dentro del sistema de constructos. Dado que se definen en función de una conciencia del cambio, pueden ser consideradas como componentes esenciales en el proceso de cambio, y como señales de la necesidad de cambiar. Es posible ilustrar la importancia de este punto de vista poniendo como ejemplo el contexto en el que se notifica a los padres que su hijo es deficiente. Muchos estudios señalan un alto grado de insatisfacción de los padres con respecto al modo en que se hace. Con frecuencia se cita, por ejemplo, la ocultación de la noticia por parte del profesional, el desinterés por la preocupación de los padres, las formas poco comprensivas de dar la información, la falta de intimidad y/o de tiempo empleado en informar, etc.

A menudo, los profesionales parecen interpretar el enfado o la insatisfacción de los padres como una consecuencia inevitable de sus sentimientos de “culpa” o “falta de equidad”. Podemos ver en esto la aplicación de un marco patológico para explicar la insatisfacción parental, lo cual difícilmente facilita unas formas de ayuda positiva. Alternativamente, podemos interpretar que los padres sienten como un estigma el tener un hijo deficiente, y/o cuestionan su propia competencia para hacer frente a la situación de éste. Así, ocultar información y dar explicaciones difíciles de entender podría confirmar involuntariamente sus sentimientos. Sus reacciones, por tanto, se relacionan con su conciencia de que su sistema de constructos no es capaz de entender la nueva información y que lo que se está haciendo con ellos es frustrar o ignorar esta necesidad. Por ello, es necesaria una actitud que tome esto en cuenta y que demuestre que ellos y el niño son valorados y respetados. Dar la noticia a los padres de forma apresurada o brusca, en un lugar público y sin darles la oportunidad de hacer preguntas, no produce respeto, sino todo lo contrario.

Se ha descubierto que las reacciones de enfado e insatisfacción son considerablemente menores cuando se informa a los padres I) lo antes posible, II) a la vez, III) de forma comprensiva y con una valoración equilibrada y sincera de las implicaciones que no se limite a enumerar los aspectos negativos, IV) en un lugar privado, con tiempo para reaccionar, V) a través de una serie de análisis planificados de la información práctica relevante, y VI) de que habrá una continuidad en la prestación de ayuda. En el caso de niños hospitalizados, es también útil que el niño esté presente y que el profesional muestre, jugando con él, que no lo rechaza o ignora por no ser digno de “atención”. En estas condiciones, los padres parecen también adaptarse más rápidamente y establecer relaciones más positivas el uno con el otro, con el niño y con los profesionales. Esto sugiere que se les ha ayudado a hacer los cambios necesarios en su sistema de constructos. Aunque se sabe poco sobre la situación en que los padres son informados de problemas aparentemente menos graves, hay que darse cuenta de que, en última instancia, son los constructos parentales, y no el profesional, los que determinan la gravedad de la reacción. Decir a padres que aspiran a altas metas académicas para su hijo que éste está ligeramente retrasado en la lectura o en el desarrollo del lenguaje expresivo puede ser muy traumático, y muchos maestros y terapeutas han experimentado sorpresa ante el grado en el cual los padres niegan o cuestionan sus conclusiones.

Se han sugerido varios modelos de estadios de los sentimientos y reacciones ante acontecimientos graves, como el nacimiento de un niño discapacitado o la pérdida de un ser querido. Los estadios están destinados a subrayar las reacciones predominantes en el proceso de adaptación a tales noticias; todos los modelos hacen hincapié en que nadie pasa por los diversos estadios discretos o secuencialmente. Comúnmente, las personas oscilan entre uno y otro estadio y con frecuencia sufren retrocesos. A pesar de esto, los modelos parecen proporcionar marcos útiles para guiar a los profesionales en tales situaciones (Blacher, 1984).

Expondremos brevemente uno de estos modelos. La primera es la fase de *shock*. A menudo, los padres sufren una conmoción y un bloqueo, a la vez que se muestran psicológicamente desorientados, irracionales y confusos. Esto puede durar minutos o días, durante los cuales necesitan ayuda y comprensión. Se puede considerar que en este estadio los padres experimentan sentimientos de ansiedad (es decir, incapacidad de elaborar constructos), amenaza (es decir anulación de constructos anteriores) y posiblemente culpa (al verse a sí mismos desde una luz completamente nueva); por tanto, puede estar asociado a una confianza muy escasa en sí mismos que McCoy (1977) define como la conciencia del buen ajuste del yo en la estructura central de rol. El acontecimiento desafía en su totalidad al sistema de constructos que los padres utilizan para entender tanto los acontecimientos en general como a sí mismos en relación con éstos (la estructura central de rol).

La segunda fase, aunque relacionada con el *shock*, ha sido denominada *fase de reacción*. Los padres manifiestan reacciones de enfado, rechazo, resentimiento, incredulidad, y sentimientos de pesar, pérdida, ansiedad, culpa, proteccionismo. Es el comienzo del ciclo CEC (circunspección, elección y control). Más que a interpretar tales reacciones como irracionales, anormales o patológicas, esta idea lleva a construirlas como pruebas de una exploración real de la situación (es decir circunspección). Como señalábamos en el capítulo 3, es el comienzo del proceso de reconstrucción, en el que las reacciones y afirmaciones no se consideran como una patología, sino como estrategias para verificar las ideas y reconstruirlas. Rechazar el diagnóstico, por ejemplo, proporciona una solución temporal a la incapacidad de comprender lo que está ocurriendo. Es, en sí mismo, una exploración, una verificación de un conjunto de ideas, porque usar constructos que existían ya antes del diagnóstico permite que sean o no validados en la nueva situación. El enojo, dirigido tanto hacia los profesionales como hacia sí mismos, permite igualmente a los padres explorar los aspectos causales de la situación. Cuestionar el diagnóstico en general, e incluso pedir una segunda opinión, no debería ser interpretado como un ataque al profesional, ni como una falta de voluntad de aceptar ese diagnóstico, sino como un paso obvio hacia la reinterpretación y la comprensión de lo que ha ocurrido. Dado que algunos padres pueden considerar sensatamente que los expertos son falibles, no es irrazonable verificarlo pidiendo pruebas por otro lado antes de embarcarse en una importante reconstrucción.

Como ayuda en este proceso, los padres requieren el tipo de asesoramiento cuidadoso y bien organizado, que se describe en el capítulo 6. Se necesita una considerable reconstrucción; y, mientras que las reacciones pueden modificarse pronto, las emociones subyacentes pueden persistir durante largo tiempo, e, incluso no ser nunca resueltas. Los padres manifiestan a menudo pena o resentimiento crónicos hacia la deficiencia. No obstante, la mayoría de ellos comienzan a cambiar, con lo que surge una nueva fase, llamada *fase de adaptación*. Aparece cuando los padres comienzan a plantear preguntas como « ¿Qué se puede hacer? », lo cual implica un nuevo conjunto de necesidades. De

acuerdo con la Teoría de los Constructos Personales, esta fase es considerada como una elección, en la que los padres adoptan al menos un núcleo de constructos que les permiten entenderse a sí mismos y entender la situación, y valorar posibles tipos de acción. Necesitan, por tanto, información precisa acerca de la posible ayuda. Pronto preguntan «¿Cómo podemos ayudar?», lo que indica un movimiento hacia la *fase de orientación*, en la que comienzan a organizarse, a buscar ayuda, a establecer nuevas rutinas, a planificar los recursos y a aprender nuevas técnicas. En el ciclo CEC, ésta es la etapa del control, en la que los padres han reconstruido lo suficientemente la situación como para “saber” qué hacer y comenzar a actuar sobre los problemas con que se enfrentan. Para poder hacerlo necesitan una ayuda regular, que ofrezca consejos prácticos, y fije unos objetivos teniendo en cuenta las necesidades de la familia. La comprensión de las emociones parentales es esencial para el proceso de adaptación. Se ha intentado clasificar los sentimientos y reacciones de los padres y explorar sus implicaciones (MackKeith, 1973).

La literatura de esta área trata sobre todo de las reacciones de los padres expresadas abiertamente en palabras o actos, o de sus sentimientos, que son en realidad las interpretaciones o construcciones de los padres sobre los acontecimientos externos e internos. Lo más importante es que tales sentimientos, sea cual sea su contenido, no están faltos de intención. Aunque quizá no conscientemente, son una parte importante del proceso de cambio en el sistema de constructos y están íntimamente relacionados con la reconstrucción de los acontecimientos de una forma diferente. Los sentimientos son, realmente, los temas y el contenido del nuevo sistema de constructos de los padres. Son los constructos que los padres adoptan, aunque sea temporalmente, como hipótesis por verificar. En conjunto, por tanto, con estrategias de exploración que contribuyen a la comprensión final de la situación con que los padres se enfrentan y a su nivel final de adaptación. Por ejemplo, lo que algunos autores han llamado culpa parental puede reinterpretarse como la construcción por los padres de sí mismos como "la causa del problema" o como "los culpables". Sólo construyéndose de esta manera son capaces de verificar la validez o no de esta forma de ver la situación. Si evitaran esta construcción, serían incapaces de verificar la hipótesis. Si pensamos que cada uno de los temas examinados a continuación es una hipótesis o constructo que ha de ser verificado/explorado, obtendremos un marco que dé coherencia a lo que podría ser considerado como una lista de adjetivos discretos no relacionados. En el pasado, esto ha sido observado con frecuencia, pero no ha sido juzgado valioso como indicación de una ayuda útil.

Puesto que los profesionales muestran igualmente sentimientos y reacciones frente a la deficiencia, ellos también deben considerar cuáles son y cómo afectan a sus actos. Reconocer que se comparten reacciones y sentimientos puede constituir una base para la empatía o, si aquellos son contrapuestos, probables áreas de conflicto. A menudo las personas se sorprenden o se sobresaltan ante la amplitud y la fuerza de sus reacciones y sentimientos y de lo que éstos indican sobre su concepto de sí mismos o sus estructuras centrales de rol.

Proteccionismo

La mayoría de las personas tienen sentimientos de proteccionismo hacia los bebés, los niños enfermos o los niños con deficiencias visibles. Estos sentimientos llevan habitualmente a los padres a desarrollar una relación de amor y cuidado con el niño. Sin embargo, tales sentimientos pueden llegar a ser excesivos. Los padres pueden llegar a ser particularmente sensibles a cualquier insinuación implícita de crítica o rechazo hacia su hijo. Esto puede interactuar con sus propios sentimientos de negatividad, resentimiento y enojo, y reflejarse entonces en una reacción negativa a la crítica que perciben. Una reacción de protección excesivamente fuerte puede también causar un desequilibrio dentro de la familia, particularmente en relación con los demás hijos, e, incluso, llegar a constituir una pauta rígida que imposibilite el desarrollo de la independencia del niño, al no permitirle asumir riesgos razonables cuando explora el entorno. Los padres necesitan reflexionar sobre las posibles consecuencias de su proteccionismo, en lugar de ser acusados de sobreprotección.

Repulsión

La palabra repulsión podría parecer demasiado fuerte, pero centra la atención en un conjunto de constructos que no son infrecuentes. Sin embargo, es raro que una persona exprese tales constructos, ya que sugieren, injustificadamente, que reflejan su falta de preocupación por el niño. Muchas personas pueden tener profundos sentimientos de «repulsión» hacia los discapacitados, incluso hacia los ancianos, y sin embargo preocuparse por ellos. Es conveniente reconocer estos sentimientos y explorar su significado, ya que influirán en las actuaciones hacia la persona discapacitada. No mirar a alguien durante la interacción ciertamente transmite un fuerte mensaje, fácil de interpretar como repulsión. También puede uno sentirse «repelido» por determinadas características de una persona, por ejemplo que esté desfigurado, que babee constantemente o que sufra incontinencia. Algunos niños con deficiencias físicas están bien integrados, mientras que otros con una grave enfermedad de la piel no lo están.

Estos sentimientos a menudo están estrechamente relacionados con la ansiedad; tendemos a temer lo que no comprendemos o que nos amenaza. Una reacción común ante la ansiedad es evitar lo que se percibe como fuente de la misma, en este caso la persona discapacitada, lo cual puede parecer falta de interés o rechazo.

Rechazo

Rechazo es otra palabra fuerte, utilizada demasiado a menudo con muchas connotaciones. Es una reacción; no indica por qué la persona evita la situación. Una vez más, es necesario explorar los constructos subyacentes para comprender la reacción. Así, los padres que inicialmente parecen “rechazar” a su hijo, manifiestan con frecuencia de este modo que necesitan tiempo e información

para ser capaces de reconstruir; es injusto tacharlos de “despreocupados” como sugiere el empleo del término “rechazo” Lo contrario del apego no es el rechazo, sino, como ya hemos argumentado, la indiferencia.

Resentimiento

Aunque asociado con el rechazo y la repulsión, el resentimiento no es exactamente lo mismo que éstos. Se puede experimentar resentimiento hacia la deficiencia, por el niño, y/o hacia el niño. Lo primero puede tener resultados positivos, como la determinación de actuar en beneficio del niño y ayudarlo. En el segundo caso, puede haber falta de interés y preocupación u hostilidad. También se puede experimentar resentimiento en relación con las limitaciones que las exigencias de la deficiencia del niño imponen a las funciones individuales o familiares, o cuando surgen conflictos entre los miembros de la familia a causa del niño.

La mayoría de los padres experimentan sentimientos de proteccionismo y repulsión o resentimiento, y no es raro que digan que aman al niño pero están resentidos con su deficiencia. El intento de equilibrar y reconciliar ambas cosas puede provocar conflictos dentro de los individuos y entre los miembros de la familia. Puede ser útil reconocer que tales sentimientos no son anormales y que la ansiedad que se siente es una indicación saludable del cambio.

Los profesionales también están influidos por estos sentimientos. Los más preocupados tienden a experimentar sentimientos de proteccionismo, dado que, por lo común, han elegido trabajar dentro del campo de las necesidades especiales. Igualmente, tienden a tener un marco más desarrollado para comprender la situación del niño y sus necesidades especiales. Por ello, les puede resultar difícil entender a unos padres que parecen mostrar despreocupación o rechazo e interactuar con ellos, particularmente durante las primeras entrevistas. Dado que muchos padres suponen que el profesional juzga sus reacciones y qué clase de padres son, se produce una situación de conflicto potencial. Los profesionales deben, pues, evitar tomar partido y evitar cualquier indicio de que desapruaban su conducta.

Ineptitud reproductora

Reproducir significa producir una copia. Tener hijos y, posiblemente, considerarlos una prolongación de sí mismos, parece ser un deseo fundamental de la mayoría de los seres humanos. Se ha sugerido que, en los casos de deficiencia, los padres pueden tener sentimientos de ineptitud reproductora. En algunos casos, la relación sexual de la pareja puede verse afectada por la posibilidad de tener otro hijo deficiente. Es de gran importancia, entonces, la información acerca de los posibles riesgos y causas de la deficiencia que se relacionan con la reproducción. Los padres, en particular cuando el hijo deficiente es el primogénito, reconocen con frecuencia estos sentimientos después del nacimiento de otro hijo normal:

Hasta que nació y supimos que estaba bien, no me di cuenta de cuánto significaba para mí tener un bebé normal.

Como señalamos antes en este mismo capítulo, la persona a quien se ama o por quien se siente apego (en este caso el niño) valida las creencias acerca de uno mismo (su propia estructura central de rol). Así, se puede considerar que el fuerte deseo de tener hijos permite validación, por cuanto puede confirmar la propia competencia como persona. También puede reforzar la imagen de sí mismo en general, ya que las características del niño pueden ser vistas como un reflejo de las de sus padres.

Sin embargo, el hecho de reconocer que el niño es deficiente o está peor de lo que se esperaba, invalida la estructura central de rol y provoca inseguridad y ansiedad. Es difícil que los padres sientan apego por el niño en el sentido de que éste los complete o valide. Es probable, por tanto, que surja una sensación de pérdida, inseguridad y ansiedad acerca de la propia competencia. Al herir en lo más hondo la estructura central de rol, que se ha desarrollado a lo largo de muchos años, estas reacciones son dolorosas o difíciles de resolver. Otros miembros de la familia también se verán afectados. Los hermanos pueden experimentar sentimientos de ineptitud personal o familiar para la reproducción, y podemos encontrar padres y abuelos que se reprochan unos a otros: Nunca ha habido nada parecido en nuestra rama familiar.

Es probable que estos sentimientos persistan y salgan a la superficie más adelante, cuando un pariente o amigo tiene un hijo normal, o cuando los hermanos son molestados con preguntas sobre su hermano o hermana. Una vez más, tales sentimientos deben ser reconocidos y analizados, de modo que su comprensión reduzca la ansiedad experimentada.

Competencia personal

Los sentimientos acerca de la propia competencia para mantener y cuidar a un niño son los mismos tanto si el niño es deficiente como si no lo es. Anteriormente, la competencia personal fue definida (McCoy, 1977) como la conciencia del buen ajuste del yo en la estructura central de rol. Es el grado en que uno se construye como capaz de ser lo que cree ser. Así, la incapacidad de construir la deficiencia, lo que puede hacerse o sus implicaciones futuras, probablemente cree un desequilibrio entre lo que uno creía de sí mismo en el pasado y lo que será necesario en el futuro. Tales sentimientos pueden hacer que los padres sean especialmente sensibles a las insinuaciones o sugerencias de que no pueden hacer frente al problema.

Muchos padres estarán también agradecidos a los profesionales que demuestren unos conocimientos y una competencia adecuados y, por tanto, les llevarán (abierta o encubiertamente) a situaciones que fomenten la dependencia. En estas circunstancias, el profesional puede caer fácilmente en la costumbre de decir a

los padres lo que han de hacer y cuándo han de hacerlo, de protegerlos de las exigencias y responsabilidades de la toma de decisiones, de ofrecer aparentes soluciones, demasiado precipitadas, sin una discusión conjunta (es decir, caer en el modelo de experto).

Aunque pueda ser una estrategia útil a corto plazo para el profesional, las implicaciones a largo plazo tienen un alto coste, porque es probable que la dependencia retrase el proceso por el cual los padres reelaboran su sistema de constructos o les imponga un modelo que no sea apropiado para ellos. En el primer caso, los padres estarán insuficientemente preparados para hacer frente a los acontecimientos futuros; en el segundo, pueden verse sometidos a tensiones adicionales debidas a los conflictos surgidos entre cómo se construyen realmente y cómo creen que deberían ser. Así, aunque los profesionales puedan obtener una gran satisfacción (encontrar una validación de su propia estructura central de rol) cuando los padres dicen: «no podríamos arreglárnoslas sin usted», esto es un signo de que el profesional tiene mucho trabajo por delante y de que se requiere un cambio de estrategia.

Tanto padres como profesionales mostrarán sentimientos de ineptitud que podrán expresarse en reacciones defensivas frente a la crítica. Si los padres cuestionan el consejo profesional, por ejemplo, pidiendo una segunda opinión o haciendo comentarios críticos sobre lo que se ha hecho, tal vez los profesionales reaccionan defensivamente, debido a su sensación de ineptitud. Estas reacciones pueden reducir la confianza de los padres en sus servicios, y es probable que dañen la relación. De modo similar, cuando los padres reciben consejos contradictorios de distintas fuentes profesionales o, más aún, críticas hacia una fuente por parte de otra, esto puede incrementar su inseguridad o quebrantar su confianza. A menudo, la contradicción está relacionada con su falta de conocimientos y con el hecho de que este tipo de niños varía tanto que no es posible generalizar, sino que hay que trabajar con las necesidades y recursos individuales. En ambos casos, esto es algo que hay que admitir y analizar; compartir la incertidumbre puede ser una estrategia positiva. Pero a veces, tiene que ver claramente con nuestros sentimientos de ineptitud. Al denigrar a los demás, uno siente aumentar su propia estima. Esto, sin embargo, no facilita el establecimiento del respeto y la confianza mutuos.

Desconcierto y culpa

El desconcierto puede ser definido como la conciencia de que uno no es como cree que otro ha construido que uno es. Los padres que, sienten pueden, pues, evitar los contactos sociales y pensar que han fracasado. Para impedir tal situación, es importante que los amigos, vecinos y profesionales los acepten y no sugieran inadvertidamente otra cosa. Los amigos y vecinos que evitan a los padres de un niño deficiente porque no saben cómo tratarlos expresan así su propia ansiedad, pero estos padres pueden construir que hacen comentarios negativos sobre ellos. Es posible que se produzca una interpretación similar cuando el médico o el maestro es lacónico o utiliza circunloquios, evita mirar a los

ojos y se pone nervioso cuando comunica a los padres los resultados de su evaluación.

La inseguridad o la ansiedad de los padres pueden fomentar esta mala interpretación de las indicaciones de los demás. Sus reacciones ante esto, aparte de la de evitar el contacto social, consisten en mostrarse desafiantes, agresivas y hostiles, o en actuar como excusándose. En el primer caso, pueden estar exigiendo pruebas que validen sus propios puntos de vista sobre los acontecimientos, rechazando los puntos de vista de los demás (cualesquiera que éstos sean). En el segundo caso, están adoptando, correcta o incorrectamente, el marco que perciben en los otros: el de que hay un estigma asociado a su situación. Tal reacción puede ser observada en la constante tendencia a explicar la conducta del niño a otras personas, incluyendo extraños.

Los profesionales pueden impedir estas reacciones si no actúan de manera que puedan ser mal interpretadas por los padres como negativas. Alternativamente, es posible plantear abiertamente tales problemas a los padres. Un análisis sensible permitiría a los padres abordar el tema de la deficiencia con los demás de una forma que facilitara una comunicación abierta y minimizara las malas interpretaciones.

La noción de desconcierto, tal como la definimos aquí, difiere de la noción de culpa, analizada anteriormente en este capítulo, en que esta última es la conciencia de una discrepancia entre la conducta de uno y lo que uno espera de sí mismo. El desconcierto se define en relación con las expectativas de los demás. Esta distinción quizá ayude a aclarar la excesiva importancia dada en el pasado a la culpa como una reacción parental.

Sin embargo, a pesar de esta excesiva importancia, los padres pueden experimentar culpa de una forma realista cuando sus acciones han sido, de alguna manera, responsables de las necesidades especiales del niño. Tal responsabilidad puede ir desde el caso del niño que ha sufrido lesiones como consecuencia de una vacuna hasta el que ha sido maltratado por sus padres o se ha lesionado por falta de atención y cuidados. Esta emoción puede provenir también de fuentes como I) no haber hecho lo suficiente para ayudar al niño después, II) no saber lo suficiente sobre lo que hay que hacer, o III) no ocuparse lo suficiente del resto de la familia, debido a las necesidades especiales del niño. Puesto que los padres pueden necesitar ayuda para reconstruir su rol causal en la aparición del problema así como el grado en que esperan contribuir a solucionarlo, es importante, una vez más, analizarlo abiertamente.

COMENTARIOS FINALES

Hemos tratado de proporcionar un marco en el cual se pueda examinar el rol de los padres y sus reacciones ante el hecho de tener un hijo con necesidades especiales. Hemos intentando simplificar un área que es sin duda extremadamente compleja, a la vez ilustrar la complejidad e individualidad de las

reacciones parentales. Utilizando la Teoría de los Constructos Personales es posible dar una orientación mas positiva y funcional a los sentimientos y reacciones parentales, considerados a menudo patológicos, particularmente cuando el profesional no entiende lo que demuestran. Por supuesto, los padres no viven aislados. Influyen y son influidos a su vez cuando interactúan con sus otros hijos, sus propios padres, otros miembros de su familia y sus amigos y vecinos. Dado que tales influencias son importantes, en el siguiente capítulo ofrecemos marcos apropiados para entenderlas.

EJERCICIO PRACTICO

Una importante dificultad que los padres han de resolver y que los profesionales pueden no tener en cuenta, es la discrepancia entre la forma de construir al niño y la forma de construir su deficiencia, discapacidad o necesidad especial. Es posible, por ejemplo, que el resentimiento hacia la deficiencia se manifieste en un resentimiento hacia el niño. Al no distinguir entre ambas cosas, los padres quizá crean, por ejemplo, que no se preocupan por él o lo rechazan y, por tanto, se sientan culpables, en el sentido de construirse de modos que ellos consideran atípicos. Estas experiencias incrementan innecesariamente sus propias dificultades. Aunque tal situación no es fácil de clarificar, el siguiente ejercicio puede resultar útil:

1. Busque la cooperación del padre o la madre de un niño con necesidades especiales. Explíquelo cuidadosamente que está usted realizando un ejercicio de aprendizaje y descríbele abierta y fielmente lo que pretende hacer.

2. Averigüe las maneras que tiene de construir a su hijo usando el boceto de caracterización del niño descrito en el capítulo 3.

3. Registre la descripción del niño grabándola en cassette o tomando notas globales mientras el padre o la madre habla.

4. Recorra lentamente la grabación o las notas y establezca una lista, en cooperación y diálogo con el padre o la madre, de sus principales Constructos.

5. Una vez terminada la lista, pídale que considere cada constructo por separado y que le diga cuál sería para él o ella lo opuesto de cada característica. Anótelos al lado de su correspondiente constructo.

6. Habrá obtenido así una lista de Constructos bipolares. que presentará más o menos el aspecto siguiente:

Le gusta hablar con los demás
Cariñoso
A veces tiene mal genio
Se distrae con facilidad
etcétera.

Vergonzoso
Indiferente
Siempre tranquilo
Se concentra bien

7. Haga una lista de 10 a 20 Constructos como máximo, aunque, por supuesto, esto dependerá de cuántas cosas tenga que decir el padre o la madre acerca de su hijo.
8. Tome el primer constructo y pida al padre o la madre que piense en los dos polos como si fueran una dimensión en la cual pudiera determinarse la posición del niño. Sugíerale una escala de 5 puntos, en la que el 5 indique la plena coincidencia con el polo izquierdo, el 1 la plena coincidencia con el otro polo, y el 2, 3 Y 4 posiciones intermedias.
9. Pídale que decida cómo puntuaría al niño en el primer constructo, y anote la cifra al lado de éste.
10. Repita esto para cada uno de los siguientes constructos, de modo que el niño obtenga una puntuación en cada una de las dimensiones.
11. Estas puntuaciones, anotadas aliado de su constructo correspondiente, nos darán un perfil sencillo de cómo el padre construye a su hijo de acuerdo con ese conjunto de constructos.
12. Ahora es posible determinar el grado de relación entre las construcciones paren tales sobre el niño y sus construcciones sobre sus problemas o dificultades, pidiendo al padre o 13 madre que imagine lo que le ocurriría al niño de acuerdo con cada uno de los constructos de la lista si no existiera la discapacidad o problema.

Constructos		Puntuación*	Cambio
A	B		
Se porta bien	Revoltoso	5	Si
Activo	Pasivo	3	Si
Callado	Ruidoso	4	Si
Carminoso	Poco carminoso	5	Si
Inquisitivo	Poco inquisitivo	1	Si
Irritable	Placido	2	Si
Obediente	Desobediente	5	Si
Feliz	Triste	5	No
Inteligente	Poco inteligente	2	Si
Fácil de manejar	Difícil	5	Si
Dependiente	Independiente	5	Si
Amistoso	Poco amistoso	5	Si
Se distrae con facilidad	No se distrae	3	Si
Paciente	Impaciente	5	Si

* el 5 indica plena coincidencia con la columna A y el 1 plena coincidencia con la columna B.

FIGURA 5. Ejemplo de perfil: puntuaciones (en una escala de 5 puntos) de acuerdo con un conjunto de constructos y juicios de una madre acerca de si la puntuación cambiaría si el niño no estuviera intelectualmente discapacitado.

13. Para ello, tome cada constructo y pregunte al padre o la madre si el niño cambiaría de acuerdo con el constructo en caso de que sus dificultades desaparecieran.

14. Ahora tiene una serie de respuestas afirmativas y negativas sobre si los constructos cambiarían. Cuanto mayor sea el número de respuestas negativas, más probable es que el padre o la madre distinga totalmente la forma en que construye al niño del problema de éste. Cuanto mayor sea el número de respuestas positivas, más íntimamente relacionados con la discapacidad estarán los constructos sobre el niño. Mostramos un ejemplo en la figura 5. Esta madre en general juzga a su hijo muy positivamente, pero relaciona casi todos los constructos con la grave discapacidad intelectual de éste.

15. Sean cuales sean los resultados específicos, es útil analizarlos exhaustivamente con los padres para investigar la interpretación que hacen de ellos.

5. COMPRENDER A LAS FAMILIAS EN LA COMUNIDAD

Todos los que venían me hacían preguntas sobre el bebé -diciéndome lo que se podía hacer por él, lo que estaba mal- pero nadie me preguntaba cómo me sentía yo, qué necesitaba. Tuve que preguntar cómo nos cambiaría aquello como familia.

Los servicios en el campo de los niños con necesidades especiales, como es natural, están fuertemente enfocados hacia el niño. Pediatras, profesores, logopedas, terapeutas ocupacionales y personal sanitario especializado o asistentes sociales a domicilio están perfectamente preparados para llevar a cabo una tarea específica en un área relativamente bien definida con respecto al niño. El peligro que esto lleva consigo es que pueden pasar por alto las necesidades de otros miembros de la familia, o no reconocer las importantes influencias que ésta ejerce sobre el desarrollo y bienestar del niño. O también del mismo modo en que pueden centrarse en un solo aspecto del niño e ignorar a éste en su totalidad, pueden seleccionar un solo aspecto de la familia y centrarse en él. Pueden, por ejemplo, no considerar las implicaciones de sus indicaciones para otros miembros de la familia y el equilibrio de necesidades y recursos dentro de ésta.

Esto adquiere mayor importancia para las familias con un miembro gravemente discapacitado a medida que la sociedad tiende hacia la generalización de la atención comunitaria. La atención en la comunidad, en oposición a los servicios residenciales especializados, supone en gran medida la atención en las familias con ayuda de una red constituida por miembros de la familia ampliada, amigos y vecinos, así como profesionales y servicios (esto es, las redes informal y formal, respectivamente). De forma creciente, las conclusiones de los trabajos clínicos y de investigación muestran la importancia de la red informal a la hora de ayudar a las familias a atender a los niños con necesidades especiales en el hogar y en la comunidad. De hecho hay pruebas de que la red informal es, en muchos casos, más influyente que la ayuda formal proporcionada.

Esto tiene implicaciones generales para los profesionales, tanto al nivel de la planificación y la organización como al del trato directo, en lo que respecta a

técnicas y marcos conceptuales. Por ejemplo, como analizaremos a lo largo de este capítulo, no deberían considerarse a sí mismos como los principales agentes del consejo y la ayuda, sino tratar de comprender cuál es su sitio en un complejo sistema de apoyo. El médico, el maestro y el psicólogo pueden dar a la madre consejos e instrucciones detallados, pero la voluntad o la capacidad de ésta para ponerlos en práctica pueden estar más condicionados por los puntos de vista de su familia, las necesidades de los otros miembros, los recursos a su disposición y el alcance de la ayuda que recibe de su red informal o de otros profesionales (Gottlieb, 1981).

Desde otra perspectiva, la forma en que el profesional considera a la familia es igualmente importante. El tópico de que «un niño deficiente significa una familia deficiente» fue útil porque desvió la atención hacia las necesidades de la familia en vez de centrarla en un marco enfocado hacia el niño. Sin embargo, con ello sugirió encubiertamente una patología inevitable para la familia con un miembro deficiente. y esto fue reforzado por numerosas investigaciones y prácticas que pretendían descubrir las patologías para así poder remediarlas. Buena parte del trabajo clínico parte de un enfoque similar, porque está predominantemente orientado hacia las crisis y se ocupa de las familias con problemas. Al igual que algunos libros de texto o conferencias que seleccionan casos y fotografías claramente ilustrativos de las principales características de una condición o un problema, esto puede tender a ofrecer una visión extrema que es entonces interpretada como la norma. Puesto que nuestro sistema de constructos orienta nuestras observaciones y deducciones, esta orientación patológica puede hacer que los profesionales busquen pruebas que validen sus opiniones. Ello, junto con el prejuicio que lleva a concentrar la atención en las familias con problemas graves, probablemente reforzará puntos de vista extremos, y así el profesional puede dejar de percibir la variedad, individualidad y normalidad dentro de las familias y entre ellas. Y, lo que es aún más importante, puede no buscar y reconocer la competencia de la familia para solucionar los problemas. Como comentaba una madre, "¿por qué [los profesionales] siempre comienzan preguntándome si tengo algún problema, sólo porque la Sra. S., que vive un poco más arriba, no da abasto...? Mi reacción es decir "no" y hablar de las satisfacciones que me da David».

Es comprensible que los padres puedan ponerse a la defensiva si construyen el enfoque del profesional como negativo. Para mantener un equilibrio, cuanto más negativo vean al profesional, más probable es que hagan hincapié en lo positivo. Una consecuencia, casi universalmente advertida por los padres, es que son, o tienen la impresión de ser acusados de no aceptar la dificultad del niño (véanse ejemplos en Hewett, 1970; Hannam, 1980).

¿Cómo hemos de interpretar el caso de los padres de una niña de nueve años que acuden a una reunión de padres y son recibidos con un "No tenían por qué haber venido; a fin de cuentas su hija marcha bien". ¿Supone esto que la profesora sólo considera necesarios los contactos con la familia en el caso de que haya problemas, o que la ayuda de los padres sólo es solicitada cuando la

profesora la necesita? En este mismo caso, los padres se llevaron una buena impresión y se fueron sin haber analizado apenas el trabajo de la niña. Al llegar a casa, ésta estaba esperando y les preguntó: «¿Qué os ha dicho? ¿Ha dicho que era buena? ¿Habéis visto cómo escribo y cómo dibujo?». Los padres no pudieron responder pues no habían visto el trabajo. Se perdió una oportunidad de reforzar la competencia de la niña y abrir un diálogo entre padres e hija de gran interés mutuo. También se perdió una oportunidad de reforzar las actuaciones de los padres por cuanto en el dibujo había influido una excursión anterior de la familia. Debemos preguntarnos hasta qué punto los tres interlocutores, la niña, la profesora o los padres, construyeron que el propósito de la reunión era únicamente tratar los problemas.

Las familias de niños con necesidades especiales son familias normales antes de que el niño se convierta en miembro de ellas (Seligman, 1983). Y siguen siéndolo después, más semejantes que diferentes de otras familias, y sus reacciones deben ser consideradas típicas y normales. A menudo están sometidas a un mayor estrés, a causa del aumento de las necesidades de atención y de la mayor variabilidad de estos niños. Featherstone (1981) ilustra esto con claridad. Como cualquiera de nosotros, la familia está confusa con respecto a lo que puede esperar, y por tanto hacer. No se debe interpretar automáticamente esta confusión como un distanciamiento de la realidad, como puede ocurrir cuando se combina un marco patológico con un marco homogéneo, de forma que inevitablemente se supone que tales familias tienen problemas similares. La confusión es, de hecho, un reflejo de la realidad. El uso de tales marcos entraña el peligro de construir erróneamente problemas normales del hecho de ser padres, tales como cuánta libertad hay que dar el niño o cuánto control hay que ejercer sobre él, como una sobreprotección, una negación o un rechazo. En el caso de que se pueda plantear la hipótesis de que las dificultades del niño provienen de factores parentales, se corre el peligro de llegar a conclusiones precipitadas y no tener en cuenta otros factores que pueden estar implicados, como la falta de recursos materiales o de comprensión. Si el profesional (o alguno de los padres) construye que todos los problemas y el estrés de la familia provienen de la presencia del niño, es probable que concluyan, por ejemplo, que la solución es llevarse al niño o someterle a un tratamiento.

Si se acepta que las familias varían mucho en cuanto a sus necesidades y recursos individuales, los servicios deben mostrar un alto grado de flexibilidad para satisfacerlas. Las familias con un niño con grave deficiencia intelectual, por ejemplo, se enfrentan a una dedicación de por vida al cuidado y la atención diarios del niño. Sus dificultades no tienen remedio y por tanto no es posible un esfuerzo breve y concentrado durante un período de tiempo determinado, como en el caso de una familia que se enfrenta a un problema de lectura o una alteración de la conducta. Además, las familias son sistemas en perpetuo cambio que se adaptan constantemente a variaciones del número de miembros, los recursos, las diferentes necesidades de sus componentes a medida que crecen y se desarrollan, y la red extendida de parientes y amigos. Esto último se observa

muy claramente en las familias formadas en sucesivas nupcias, en las que puede haber varios grupos familiares que ejerzan un abanico variable de influencias sobre sus miembros (Carter y McGoldrick, 1980; Burgoyne y Clarke, 1984). Cada familia desarrolla sus propios métodos y pautas para hacer frente a las necesidades diarias, y los profesionales deben conocer los factores y los procesos que se relacionan con este hecho. Sólo así podrán hallar la mejor manera de adaptarse a la red de ayuda, establecer la asociación y ser realmente útiles. Si adoptan esta actitud y aplican un modelo previsor es más probable que busquen los puntos fuertes de la familia, refuercen su competencia y desarrollen estrategias para salir al paso de las dificultades esperadas.

LA FAMILIA COMO SISTEMA

Intentos recientes de comprender cómo y por qué funcionan las familias sugieren que es útil construirlas como un sistema. Todo sistema está formado por partes que funcionan conjuntamente para conseguir algún propósito compartido o función común. Puede ser analizado en términos de estructura y función y de los procesos por los cuales las partes se influyen mutuamente. Para mantenerse y funcionar, el sistema tendrá un conjunto de necesidades y precisará recursos para satisfacerlas. Si hay cambios en la estructura, en la función o en los procesos internos, tendrá que haber ajustes. Si los recursos pueden hacer frente a estos cambios, el sistema mantendrá un equilibrio razonable y funcionará. Desde este punto de vista, una familia que tenga recursos suficientes para llevar a cabo las actividades precisas para satisfacer las necesidades individuales y familiares podrá funcionar sin excesivo estrés. El uso de un modelo de familia basado en el sistema es, por tanto, un intento de identificar las formas y medios de que se valen las familias para mantener un equilibrio o una estabilidad y poder satisfacer las necesidades de sus miembros individuales (Olson y McCuslin, 1983).

Se ha identificado un buen número de funciones familiares que, como era de esperar, están estrechamente relacionadas con las necesidades de los padres y los hijos analizadas anteriormente. Teóricamente, la familia proporciona atención física y económica, descanso, ocio y actividades sociales y educativas. También proporciona afecto, educación y un grupo de apoyo altruista y atento a sus miembros. Actúa como modelo y grupo de referencia para el análisis y el aprendizaje, e influirá tanto en las técnicas interpersonales como en la estructura central de rol de la propia identidad y en los valores de sus componentes.

Como advertimos con anterioridad, la estructura central de rol la propia identidad del niño se desarrolla inicialmente en el seno de: la familia. Los niños no aprenden únicamente cosas acerca de sí mismos, sino también normas sociales y los atributos que son valorados y alentados o desalentados por la familia. Más adelante usarán su grupo de pares y su red social ampliada y cambiante para continuar desarrollando y consolidando su estructura central de rol. Así, por ejemplo, los niños con deficiencias físicas normalmente aprenderán de forma gradual y dentro de la familia lo relativo a su discapacidad y las implicaciones de

ser distinto. Los hermanos aprenderán a construir la deficiencia a partir de la reacción de la familia hacia ella. Los estudios han demostrado que los hermanos generalmente reflejan las actitudes de los padres. Si éstos se han adaptado bien a la situación del niño y transmiten este modelo en interacción abierta y sincera con él y con otras personas, los hermanos tenderán a adoptar constructos similares y a actuar de acuerdo con ellos. De aquí que la adaptación del niño a su propia deficiencia y las formas de hacer frente a las reacciones de otras personas dependan inicialmente, en gran medida, del modelo familiar. Puesto que muchos padres no han aprendido lo relativo a una deficiencia importante de forma gradual, sino que se han visto enfrentados a una experiencia inmediata traumatizante y dolorosa, pueden utilizar ésta como guía de su previsión del futuro del niño. Pueden entonces, comprensiblemente, intentar protegerlo del dolor previsto. Esto puede ser negativo para el niño, que tendrá que afrontar estos problemas. Así, el profesional que comprenda el sistema familiar y los procesos que actúan en él puede ser capaz de compartir este conocimiento con los padres y ayudarles a reconocer el proceso de adaptación de ellos y de su hijo, lo cual puede ayudarles a prever las necesidades futuras y reducir así el peligro de crisis en momentos posteriores.

A medida que el niño con deficiencia física madure, tendrá que desarrollar ideas más personales e independientes sobre sí mismo y sobre los demás. Necesitará cambiar su estructura central de rol y construirse desde el punto de vista de los demás, como sucede en la adolescencia. La familia deberá ser consciente de ello y puede que necesite apoyo para perseverar y adaptarse a las necesidades del niño en este período. A medida que el niño adquiera independencia social y emocional, los padres deberán delegar gradualmente sus responsabilidades en este campo. Desde luego, será función de la familia abstenerse de impedir esta creciente independencia protegiendo excesivamente al niño o reforzando su dependencia de la familia.

Es también probable que dar al niño oportunidades para que se haga independiente dependa de recursos tales como el tiempo y el dinero. La deficiencia puede hacer que la atención física requiera una cantidad de tiempo considerable, reduciendo así el descanso y el ocio, o las posibilidades de trabajo de los padres. Parece haber pruebas crecientes de que los padres, y especialmente las madres, de niños gravemente deficientes ven reducida su actividad laboral. Los medios económicos para hacer frente al equipamiento y mobiliario especial pueden también hacer que se reduzcan los fondos disponibles para otros miembros. Las redes sociales de los otros miembros pueden también verse reducidas por falta de tiempo, de dinero o de previsión de cómo otras personas construirán la deficiencia y reaccionarán ante ella.

La estructura de la familia puede ser analizada en función de a) el número, la edad y el sexo de sus miembros; b) los roles que éstos asumen en la familia, tales como los de cuidar y tomar decisiones, el modo en que se comunican y trabajan conjuntamente; y c) las características de los miembros. Se ha señalado que todos estos factores influyen en el niño con necesidades especiales y son

influidos a su vez por éste. Se ha sugerido, por ejemplo, que cuanto más numerosa es la familia, menos probable es que se vea dominada por las dificultades del niño. Sin embargo, también puede ocurrir que cuanto más numerosa sea la familia, mayores sean las limitaciones de tiempo, energía y dinero.

Hay tantos factores que actúan dentro del sistema familiar y sobre él que no es sorprendente que sus miembros empleen grandes dosis de energía en mantener el equilibrio. Tampoco es sorprendente que lo que pueda crear una gran tensión en una familia no parezca preocupar a otra. Hay que contemplar el sistema familiar como una serie compleja de transacciones, en las que cada elemento influye en los demás y es influido por ellos. No es posible, en realidad, hacer predicciones precisas sobre qué factores tienen mayores probabilidades de surtir efectos en familias concretas en momentos concretos. En consecuencia, los modelos de estructura o funcionamiento familiar sólo pueden ofrecer una orientación limitada en lo que respecta al abanico de factores que podrían entrar en juego y al modo en que los profesionales pueden sopesar su probable importancia en el contexto de un sistema familiar específico. Teniendo esto en cuenta, la sección siguiente describe algunos de los principales aspectos que es útil considerar. Estos se relacionan con I) las características de la familia; II) los efectos sobre los diferentes miembros, por ejemplo padre, madre y hermanos; III) las relaciones conyugales y la armonía familiar; IV) la familia amplia y las redes sociales; y V) los acontecimientos del ciclo vital.

CARACTERÍSTICAS DE LA FAMILIA

El tipo y el grado de la necesidad especial, su momento de aparición el sexo, la edad y los factores conductuales y temperamentales han sido citados como elementos que influyen en la adaptación de los padres y el funcionamiento de la familia (Glendinning, 1983; De Meyers, 1979; Miezio, 1983; Kew, 1975; Gregory, 1976). Se ha sugerido, por ejemplo, que los padres se muestran menos trastornados por tener una hija con necesidades especiales que por tener un hijo. Ello puede ser debido a los estereotipos tradicionales de sexo que influyen en las aspiraciones de los padres, según los cuales las niñas valen para los asuntos domésticos y son más dependientes que los chicos. Igualmente, se ha sugerido que las deficiencias con marcadas características físicas pueden ser más preocupantes para los padres de una hija que para los de un hijo. Es de suponer que el cambio de las actitudes sociales hacia el sexo y el aspecto influirá en este tipo de reacciones.

A menudo se dice que la edad es importante. A medida que el niño crece, la tensión aumenta, y el nivel de satisfacción que proporciona el rol parental puede reducirse. Esto está frecuentemente relacionado con los acontecimientos del ciclo vital y con la creciente independencia del hijo (véase *infra*). A medida que el niño crece, por ejemplo, y adquiere más movilidad e independencia, exige más libertad para ampliar sus actividades más allá del entorno inmediato. Esto aumenta la cantidad de tiempo necesario para la supervisión y entrafía decisiones sobre el grado de libertad que se debe dar, que dependerán del medio ambiente local. Los

padres que dispongan de un amplio jardín, o vivan en un callejón sin salida tranquilo o cerca de espacios recreativos, pueden estar en condiciones de permitir al niño una mayor libertad de movimientos.

Otra fuente probable de tensión se relaciona con la edad del niño, y afecta a la creciente conciencia de los padres de la naturaleza o el grado de deficiencia, y sus implicaciones para el niño y la familia. Igualmente, las dificultades conductuales o los problemas de control y manejo adquieren más importancia. Esto puede estar también relacionado con el mayor estrés observado en el caso de los varones, que tienden a plantear más problemas de control de conducta. Para ambos sexos, el comienzo de la pubertad puede causar alguna perturbación, con diferentes consecuencias para los chicos y las chicas.

A menudo se supone que el grado de deficiencia intelectual está estrechamente relacionado con la tensión en las familias. Sin embargo, no hay una vinculación directa entre ambos hechos, y recientes estudios no han hallado pruebas de ello. Son más bien las exigencias que el niño plantea a los recursos familiares las que se relacionan con el grado de tensión. Por ejemplo, la necesidad de atención física y los problemas médicos de salud reducen el tiempo que los componentes de la familia, y ésta en su conjunto, tienen para otras actividades. Pueden también influir en el trabajo, al restringir la actividad laboral tanto de la madre como del padre, y así tener consecuencias sobre los recursos económicos. De aquí que, en la medida en que la deficiencia intelectual reduce el nivel de autonomía del hijo, por ejemplo respecto a su cuidado personal o a su autosuficiencia, las exigencias aumenten. Sin embargo, las deficiencias físicas o sensoriales pueden tener consecuencias parecidas. Las exigencias de control debidas a dificultades de conducta también influyen en el rendimiento económico, el ocio y la actividad vocacional, y alteran las rutinas diarias. En general, se observa que la imprevisibilidad de la conducta del niño está entre las fuentes más frecuentes de estrés. Si los padres no pueden prever/construir la conducta o las necesidades del niño, se mostrarán enormemente ansiosos y serán incapaces de establecer rutinas y organizar la marcha de la familia. Esto no sólo aumenta la ansiedad y la tensión en las familias, sino que también implica el gasto de una gran parte de los recursos familiares, en forma de tiempo y energía, en tareas de supervisión.

Una vez más, la relación entre la ansiedad parental y el estrés no es directa. Por ejemplo, para los padres con fuentes adicionales de estrés, como la falta de armonía conyugal, a menudo las dificultades conductuales son mayores que para los padres sin estos problemas. El grado de estrés en la familia es por tanto el resultado de la interacción entre las exigencias que plantean las dificultades del niño y los recursos familiares.

La ansiedad y la satisfacción parentales han sido también relacionadas con el nivel de sociabilidad del niño. Aunque esto se ha demostrado principalmente en niños pequeños con deficiencia intelectual, se puede observar también en niños introvertidos, que no expresan sus sentimientos e intereses. Muchos padres

declaran su frustración por no ser capaces de conseguir que sus hijos les hablen sobre las razones de su conducta. Sienten que son rechazados o rehuidos por el niño y no experimentan reacciones afectuosas.

EFFECTOS SOBRE LOS DIFERENTES MIEMBROS DE LA FAMILIA

Hermanos

Las investigaciones sobre los hermanos a menudo se han basado en información aportada por los padres antes que por los niños. Puesto que las opiniones de los padres están influidas por lo que esperan para sus hijos y por su idea de aquello a lo que han «renunciado» a causa del niño con necesidades especiales, frecuentemente aducen consecuencias negativas más graves que los hermanos. Estos normalmente no saben lo que podría haber ocurrido en otras circunstancias y hablan de las ventajas positivas. La mayoría de los hermanos no parecen haberse visto adversamente afectados, y muchos informes señalan beneficios tales como una mayor tolerancia y comprensión hacia los demás.

Sin embargo, en las familias numerosas, y los hermanos, particularmente las hermanas mayores, pueden ver cómo les es asignado el rol de cuidador y tener que asumir un cierto grado de responsabilidad parental hacia el niño con necesidades especiales o hacia los hermanos menores (Gath, 1978). Esto puede limitar las oportunidades para desarrollarse personalmente y ampliar sus relaciones sociales. Hay datos que sugieren que esto puede incluso producir perturbaciones emocionales, que parecen ser más probables en caso de dificultades físicas o conductuales graves. En otras palabras, hay mayores probabilidades de perturbación cuando las exigencias planteadas a la familia absorben sus recursos hasta tal punto que sólo se puede mantener un equilibrio razonable utilizando recursos que deberían servir para satisfacer las necesidades de otros miembros. Visto así, el riesgo para los hermanos no es inevitable. Requiere un reparto del rol de cuidador, que puede llevarse a cabo a través de la red social informal, por ejemplo los abuelos, o de los servicios.

Los hermanos pueden asimismo experimentar dificultades por las reacciones de los amigos y otros niños, tales como bromas pesadas o comentarios desagradables sobre el hermano o la hermana. Parece que esto sólo tiene un efecto temporal si la familia en general construye positivamente al niño y es franca y sincera en el diálogo. Más problemáticas son las repetidas ocasiones en las que tienen que explicar la conducta de su hermano o hermana a otras personas. Ello puede dar lugar a sentimientos de desconcierto y proteccionismo, por lo que es posible que necesiten consejo e información sobre cómo afrontarlo.

Para muchos hermanos es importante poseer información sobre la deficiencia, porque pueden temer que se les “contagie” o que haya un riesgo en el futuro para sus propios hijos. Varios estudios indican que muchos hermanos son bastante ignorantes en lo que respecta a los detalles de las causas, y que no abordan estos problemas con sus padres.

En general, cuanto más comprensible y/o más socialmente aceptable es la necesidad especial, menor es la ansiedad sentida por los hermanos, y de hecho por todos los componentes de la familia. De cualquier manera, en la aceptabilidad social de la deficiencia influirán tanto los valores culturales y sociales como los valores personales de la familia. Por ejemplo, si las familias valoran la capacidad intelectual, es posible que las dificultades de aprendizaje sean menos aceptables y que les resulte más difícil adaptarse a ella.

Hay también falta de información sobre por qué algunas familias no proporcionan la ayuda y la información necesarias para aliviar la ansiedad de los hermanos. Algunos estudios indican que los hermanos tienen la impresión de que no pueden reaccionar negativamente hacia el niño con necesidades especiales. Esto parece ser inaceptable para los padres, que alientan actividades más positivas, como jugar con él y ayudarlo. Pocos serían los padres, sin embargo, que no trataran de evitar la rivalidad y las agresiones entre hermanos, tengan o no necesidades especiales. Es difícil, por tanto, precisar si esta inhibición de la expresión «negativa» de los sentimientos es construida de forma diferente a causa de la deficiencia del niño, o si refleja un fuerte sentimiento protector de la familia. Si un hermano construye que para los padres es doloroso y molesto hablar de la deficiencia, ello puede impedirle hacer preguntas. Se ha sugerido también que, allí donde los padres tienen dificultades para adaptarse al problema de su hijo y tienen también grandes aspiraciones para sus hijos, algunos hermanos pueden sentir la necesidad de compensar la desilusión de sus padres trabajando más de lo normal.

Finalmente, hay pruebas no concluyentes de que en las familias reducidas los hermanos más pequeños, o de edad similar a la del niño con necesidades especiales, pueden correr el riesgo de sufrir perturbaciones. Una vez más, esto parece estar relacionado con el grado en que las exigencias planteadas por el niño limitan la interacción diaria de los padres con sus otros hijos, así como los recursos de la familia. Para un panorama de las investigaciones sobre hermanos de niños deficientes véanse Simeonsson y McHale (1981) y Lobato (1983).

Padre

Algunos estudios indican que el padre se ve más afectado por una deficiencia de su hijo o hija y tarda más en adaptarse que la madre. Se ha sugerido que esto es debido a que los hombres están más orientados hacia el éxito y más interesados en el desarrollo de las facultades y la independencia de sus hijos. También se ha dicho que el nacimiento de un bebé deficiente es un *shock* mayor para la estructura central de rol y la propia estima del padre porque ésta se basa fundamentalmente en valores socioculturales como la hombría, la independencia, la competitividad y el éxito. Una vez más, podemos prever cambios en tales reacciones a medida que cambien los roles sexuales estereotipados. Una explicación alternativa, sin embargo, podría ser que los servicios tienden a tratar más con las madres, las cuales recurren más frecuentemente a redes de ayuda puntuales (por ejemplo, otras madres en las clínicas y en las escuelas) y pueden

estar más preparadas para la posibilidad de una deficiencia gracias a su más amplia experiencia en el cuidado de niños. En este caso, la madre inicia el proceso de adaptación en un momento diferente y recibe un tipo de ayuda diferente. Así, las dificultades con que tropiezan algunos padres pueden ser debidas a los recursos más que a supuestos factores genotípicos.

Una explicación similar puede ser aplicada a las observaciones de que la participación del padre en actividades con el niño aumenta con la edad de este último. Esto parece estar cambiando al modificarse los roles masculino y femenino en algunas culturas. La participación del padre difiere según los distintos medios socioculturales, pero en general los padres de niños con deficiencia intelectual participan más en las tareas de cuidado que los padres de niños normales. Hay ciertos indicios, sin embargo, de que los padres tienden a dedicar menos tiempo a su hijo cuanto mayor es el grado de retraso del desarrollo de éste. Una vez más, ello puede reflejar falta de experiencia y conocimiento de los niños pequeños, y hay pruebas de que la participación del padre aumenta cuando es fomentada y dotada de una orientación constructiva sobre el modo de tratar o ayudar al niño. Así se puede reducir, además, la necesidad de que la familia recurra al internamiento, puesto que ésta está en correlación con la baja participación del padre en las tareas de cuidado del niño.

También hay pruebas de que el padre puede ser menos consciente que la madre del grado de tensión que las necesidades del niño imponen a la familia, y de que puede tener también una visión menos optimista que la madre de los éxitos actuales y futuros de su hijo. Otra diferencia es que es más probable que el padre adopte un rol asertivo a la hora de luchar por los derechos de la familia y plantear exigencias al tratar con los servicios. Esta diferenciación de roles, en la que la madre se encarga del cuidado diario y de las interacciones dentro de la familia, y el padre de las interacciones externas, puede ser una estrategia práctica para mantener el equilibrio. Aun así, la acertividad del padre, sus escasas expectativas o su renuencia a reconocer las tensiones, han sido interpretadas como una "falta de aceptación", como un golpe a su propia estima y hombría.

Otra forma de explicar estos hallazgos, quizá más constructiva, es aludir a la necesidad del padre de salir a trabajar y de la madre de responsabilizarse en gran medida del cuidado diario. En consecuencia, el padre tiene menos tiempo para asumir el rol del cuidado diario y para observar las conductas y los cambios incipientes en el niño. Puede estar más orientado hacia el exterior y creer que la mejor forma de utilizar sus energías es luchar por los derechos del niño e interactuar con los profesionales en momentos críticos, como la elección de escuela. Sus interacciones diarias a través del trabajo pueden también darle más confianza y destreza en el trato con los profesionales. En cambio, la madre puede verse en la necesidad de orientarse más hacia el interior de la familia, usando sus técnicas y sus energías en el cuidado diario y el mantenimiento del sistema, y de este modo sentirse menos capacitada para tratar con los servicios profesionales en esos momentos críticos.

Cualesquiera que sean las diferencias observadas en estos estudios, es importante no recurrir demasiado precipitadamente a interpretaciones basadas en las inevitables consecuencias de los roles sexuales o de las dificultades emocionales del padre. Es también conveniente señalar que las diferencias pueden modificarse considerablemente con los cambios en los roles sociales y familiares, y cuando entre los receptores de la ayuda se incluya al padre. Beail y McGuire (1982) pasan revista a muchos de estos problemas, particularmente en un capítulo que trata del padre de un hijo con deficiencia mental (McConachie, 1982).

Madre

Sin embargo, los resultados de las investigaciones señalan que la madre carga con el peso del cuidado diario y tiene más probabilidades de experimentar tensiones, tanto físicas como emocionales (Wilkins, 1979). Las principales dificultades de la madre están a menudo relacionadas con aspectos de la función parental y sentimientos de competencia. Se ha sugerido que ello se debe a que la madre es más introspectiva y se preocupa más por el bienestar emocional de la familia, así como al hecho de que pasa bastante más tiempo con el niño.

Una dificultad observada con frecuencia es el sentimiento de aislamiento. Está relacionado con las restricciones sociales que sufre la madre y aparece asociado a la presencia de niños menores, y a la gravedad de las exigencias planteadas por el hijo con necesidades especiales. Sin embargo, el aislamiento social y la soledad no se dan únicamente en las familias jóvenes. Cada vez son más las personas con graves deficiencias que viven en la comunidad, y, como todo el mundo, viven más tiempo. Muchos padres, por tanto, llegan a sus últimos años con hijos que dependen de ellos y de los que deben cuidar. Dadas las limitaciones de movilidad, contactos sociales y recursos económicos, que son más frecuentes entre las personas mayores, el aislamiento y la soledad se manifiestan en todas las edades. A diferencia de la madre de un niño pequeño, muchos de estos padres no tienen el acceso a una amplia red social que da, por ejemplo, el hecho de llevar al niño a la escuela. Para muchas familias, sobre todo si uno de los cónyuges ha fallecido o se encuentra enfermo, el aislamiento es una preocupación fundamental. A menudo, el hijo o la hija deficiente proporciona compañía y hace una importante contribución al mantenimiento del hogar, con lo que surgen fuertes lazos de ayuda y dependencias mutuas.

También puede dar una sensación de aislamiento el hecho de que los padres crean que su situación no es comprendida por la sociedad. En estos casos, la red social resulta particularmente importante para reducir el aislamiento físico y psicológico.

RELACIONES CONYUGALES Y ARMONIA FAMILIAR

Con frecuencia se argumenta que la incidencia de las separaciones matrimoniales y la falta de armonía familiar son más altas en las familias con

niños gravemente deficientes. Sin embargo, las pruebas distan de ser concluyentes, pues la incidencia varía con factores tales como la edad del niño y la naturaleza de su deficiencia (Friedrich y Friedrich, 1981). Los estudios indican que la satisfacción conyugal disminuye con el tiempo en toda clase de familias, y no sólo en las familias con hijos deficientes. No se sabe aún si esta disminución resulta desproporcionada en relación con las crecientes exigencias planteadas por la deficiencia del hijo. Tras examinar muestras representativas de familias, muchos estudios concluyen que la mayoría de los matrimonios en estas condiciones permanecen intactos (por ejemplo Kazak y Marvin, 1984). Se señala con frecuencia que la separación y la falta de armonía son más probables cuando ha habido dificultades matrimoniales anteriores. Parece también que las clásicas controversias familiares sobre las necesidades de cuidados y los desacuerdos sobre la disciplina y el control y sobre las futuras necesidades y expectativas, se ven acentuados por las necesidades especiales, puesto que se plantean en el contexto de una mayor incertidumbre y unas mayores exigencias. Esto está corroborado por el hallazgo de que, aunque no hay diferencias importantes en la frecuencia general de las separaciones matrimoniales, los aspectos positivos y negativos de la relación son más extremos, dándose, por ejemplo, un aparente refuerzo de la misma si ya había fuerte armonía antes del diagnóstico (por ejemplo Gath, 1978). Sin embargo, las relaciones conyugales son vulnerables a las exigencias del cuidado diario y a la creciente presión sobre los recursos familiares, a medida que crecen los hijos. Como consecuencia lógica, la falta de armonía se reduciría si se prestara ayuda para disminuir otras tensiones, y recientes investigaciones sugieren que esto es posible. Puesto que la relación matrimonial es básica para muchas familias, es un campo de acción importante para el del profesional.

Las familias con una buena organización, con una diferenciación de roles explícita o implícitamente convenida, con libertad de expresión y toma de decisiones, parecen menos vulnerables al estrés o a la tensión (por ejemplo Mink *et. al.*, 1983). Las madres que se sienten seguras en su relación y su rol paren tal también parecen mostrar menos signos de estrés, tales como mala salud o malestar, insatisfacción y poca confianza en sí mismas.

REDES SOCIALES Y FAMILIA AMPLIA

La familia amplia y la red social más general ofrecen asistencia práctica en el cuidado diario, en tareas como la vigilancia de niños, el transporte, y la provisión de recursos materiales. También pueden aportar apoyo como grupo de referencia, que los padres pueden utilizar para valorar sus modos de construir los acontecimientos y sus propias acciones.

Algunas pruebas recientes indican que las familias de niños con deficiencias graves tienden a tener redes sociales más pequeñas y densas, lo cual parece fomentar un sentido de cohesión y apoyo, pero puede también producir diferentes tensiones (por ejemplo Kazak y Marvin, 1984). Puede, por ejemplo, llevar a una concentración de recursos en actividades relacionadas con la deficiencia. Si los

padres creen que otras personas tienen una visión negativa de ellos y de su hijo, pueden evitar los contactos sociales y preferir la seguridad del círculo familiar y la pequeña red social y ello puede, a su vez, limitar las oportunidades de realizar actividades sociales y desarrollar marcos de referencia más amplios que proporcionen puntos de vista alternativos.

A la inversa, la interacción con redes y valores sociales más amplios puede hacer que los miembros de la familia se pregunten por sus sentimientos hacia el niño y si sus esfuerzos están justificados. Estas preguntas incrementarán seguramente su incertidumbre, e influirán en sus interacciones con el niño deficiente y con otros miembros de la familia. Pueden surgir conflictos si los diferentes miembros de la familia tienen diferentes puntos de vista y/o están influenciados por diferentes redes sociales con diferentes actitudes y normas. De hecho, el problema de fondo para muchas familias es mantener normas positivas de construir al niño en una sociedad que generalmente valora los éxitos intelectuales y físicos. A medida que el niño crece y las implicaciones de la deficiencia se hacen más evidentes, y las reacciones de la sociedad más pertinentes e instrumentales, la ansiedad de los padres puede aumentar. En consecuencia, las opiniones y las acciones del vecindario inmediato son importantes. Los padres que creen que sus vecinos comprenden la situación son más capaces de dar a su hijo libertad para jugar y moverse por el vecindario inmediato, lo cual no sólo significa experiencias más amplias para él, niño además una cierta liberación de las tareas de supervisión, o, como decía una de las madres, “un poco de tiempo para mí”.

Las relaciones con la familia amplia y con las redes sociales varían enormemente, y están influenciadas por factores culturales y geográficos. Los profesionales, personas de clase media en su mayoría, tienen familias amplias muy dispersas, y ello reduce el contacto diario y la prestación de ayuda inmediata. El teléfono, de cualquier forma, puede proporcionar acceso a la ayuda psicológica, pero tales familias también tienden a valorar el éxito y la independencia individuales, y los padres no quieren presionar a los hermanos mayores o parientes próximos.

Allí donde la red de la familia amplia se encuentra en un área geográfica cercana, la ayuda activa puede ser más accesible. Sin embargo, son con frecuencia los miembros femeninos de la familia quienes asumen las principales responsabilidades en el cuidado diario. Hay también una diferenciación de los roles de cuidadores, en la que el padre y la madre asumen la responsabilidad del cuidado personal del niño (por ejemplo vestido y alimentación) y los miembros de la red social ayudan en tareas tales como las compras o la vigilancia del niño. Esto está determinado en gran medida por la opinión de los padres acerca de lo que es correcto o razonable esperar de los otros, y por la disposición de los otros a cooperar. De aquí que las familias, aunque se encuentren bajo una gran tensión, puedan no estar dispuestas a delegar ciertas áreas de cuidado. Lo cual, una vez más, está determinado en gran parte por sus construcciones de sí mismos y de sus roles (es decir de su estructura central de rol) y de la culpa (tal como la definíamos antes) que resulta de no satisfacer las propias expectativas.

Las circunstancias que les impiden hacer frente a lo que construyen como sus responsabilidades pueden dar lugar a perturbaciones considerables, que deben ser aliviadas prestando cuidadosa atención a la necesidad de realizar cambios en sus sistemas de constructos.

A un nivel más general, si los padres construyen que la sociedad no valora a su hijo ni, en consecuencia, los esfuerzos que realizan para ayudarlo, se enfrentan a un desafío persistente y a la potencial invalidación de su sistema de constructos. Ello puede hacerles particularmente sensibles a cualquier sugerencia de infravaloración de su hijo y/o de ellos mismos, y provocar la reacción, analizada anteriormente, de compensar los aspectos negativos mostrándose en público más positivos de lo que realmente se sienten.

El profesional debe no sólo ser consciente de la naturaleza del apoyo que las familias reciben de las redes sociales informales, sino también ser sensible a cualquier cambio en las mismas y prever si de éste resultarán tensiones adicionales y, en su caso, cómo se puede llevar a cabo la adaptación. Para ayudar a los padres a llevar a cabo esa adaptación deberán conocer cómo construye la familia sus responsabilidades, objetivos y valores. No sirve de gran cosa que el profesional afirme indignado que los otros miembros de la red de apoyo deberían prestar más ayuda, sin considerar cuidadosamente la forma en que la familia se ve a sí misma. Para empezar a ayudar, el profesional debe comprender que la familia es un sistema cambiante en constante adaptación a las dificultades internas y externas.

ACONTECIMIENTOS DEL CICLO VITAL: CAMBIOS Y ADAPTACIONES

En diferentes momentos, las familias experimentan rápidos períodos de cambio y crecimiento, y en otros una relativa estabilidad. Tales cambios están relacionados con la estructura y la función de la familia. La forma en que se produzcan tales cambios dependerá de los procesos que utilice para comunicarse, tomar decisiones y trabajar en grupo. A menudo, los cambios tienen que ver con acontecimientos del ciclo vital tales como el nacimiento de un hijo, que los hijos vayan a la escuela o la abandonen, o que se vayan de casa. Son puntos de transición con complejos efectos sobre el sistema. Por ejemplo, cuando un hijo va a la escuela, las familias tienen que tomar decisiones sobre problemas tales como el tipo de escuela y las condiciones de transporte, que pueden requerir una reorganización de los roles y las rutinas. A menudo significan una nueva valoración de los sistemas de constructos. Para las familias con un hijo gravemente deficiente, éste es con frecuencia un período de intensa búsqueda. ¿Deben elegir una escuela especial? ¿Deben aceptar o rechazar los consejos del profesional? Si los rechazan, ¿es porque no se han adaptado plenamente al grado de deficiencia del niño, o no lo han comprendido? ¿Temen al estigma que pueda llevar aparejado? Si aceptan la educación especial, ¿tendrán otros miembros de la familia, hermanos y parientes, que hacer frente a algún estigma que perciban? ¿están haciendo lo mejor para el niño, o están

siendo egoístas porque la escuela especial les facilita el transporte de puerta a puerta? ¿Son demasiado proteccionistas?

También la madre, una vez que no tiene niños pequeños a su cargo, puede considerar la posibilidad de regresar al trabajo y seguir una carrera. Ello implicará I) un proceso de reconstrucción de sí misma en relación con la familia; II) un equilibrio entre las necesidades personales y familiares; y III) una reestructuración de los roles en función de las rutinas diarias que afectará a todos los componentes de la familia. Los beneficios económicos suplementarios pueden alterar los roles de toma de decisiones sobre como se ha de gastar el dinero, y puede haber una reducción del tiempo que el padre pase en su trabajo o que todos los miembros de la familia dediquen a su esparcimiento.

Tales situaciones están obviamente asociadas a una gran incertidumbre, y la evaluación de las ventajas y desventajas relativas ha de ser enormemente subjetiva. En general, estas situaciones suscitarán ansiedad. Sin embargo, si en las familias hay procesos saludables de interacción y un razonable consenso sobre los valores y aspiraciones, normalmente se adaptan bien. Si, por el contrario, están bajo la presión de otras fuentes, como puede ser el cuidado de un hijo con necesidades especiales, la ansiedad adicional puede resultar excesiva.

Aunque un cambio concreto en las circunstancias familiares puede precipitar una crisis, en la mayoría de los casos los efectos negativos no provienen de una sola fuente de tensión, sino de varias fuentes combinadas que desbordan los recursos familiares o personales. Por esto, quienes intervienen en la ayuda a la familia necesitan un marco que les permita conocer el polifacético sistema de la familia (Seligman, 1983; Blacher, 1984). Sin embargo, no hay que sentirse abrumado por la complejidad. Muchas familias funcionan bien con una aportación relativamente escasa del profesional. A menudo, se puede reconocer y tratar una fuente concreta de tensión, y así evitar una perturbación mayor de todo el sistema. El papel del profesional es; trabajar con los padres para ayudarles a identificar y prever I) las necesidades o fuentes de tensión, II) los recursos necesarios para hacerles frente, y III) las estrategias para asegurar que estos recursos estén al alcance de la familia.

NECESIDADES Y RECURSOS

Previamente hemos definido las necesidades especiales no en función de las categorías tradicionales de deficiencia, sino en función de áreas como la movilidad, la ayuda económica, la información especializada, la educación o tratamiento especial, etcétera. Son, de hecho, los recursos especiales que la familia y sus miembros necesitan para mantener un sistema equilibrado. Si hay desequilibrio entre las exigencias planteadas al sistema y los recursos, es de esperar la aparición de tensión o estrés. Así una fuente de tensión es sinónimo de una falta de recursos, y las necesidades son constataciones de los recursos reales o esperados para mantener el equilibrio y evitar la tensión. El

mantenimiento de este equilibrio es necesario para el correcto funcionamiento y el bienestar de la familia. Como decíamos antes, el funcionamiento incluye los objetivos y aspiraciones de la familia, y así el estrés se relaciona con el grado en que ambos son satisfechos. Puesto que las diferentes familias tienen diferentes objetivos y aspiraciones, así como recursos variables, no es de extrañar que exigencias aparentemente similares puedan producir diferentes grados de tensión y diferentes formas de adaptación.

La adaptación implica claramente la necesidad de un cambio, en la forma de funcionamiento del sistema familiar y/o en los sistemas de constructos de los miembros de la familia. Como analizamos en capítulos anteriores, emociones como la amenaza o la ansiedad se definen por la conciencia de la necesidad de cambio. Las formas utilizadas para hacer frente a esta ansiedad y estrés se llaman estrategias de resolución. Así, el rechazo del diagnóstico de una deficiencia puede ser considerado como una estrategia de resolución para reducir la ansiedad o estrés resultante del desequilibrio entre el sistema de constructos propio y las implicaciones del diagnóstico. Igualmente, el hecho de proporcionar a los padres ayuda económica, información o acceso a un grupo de apoyo es una estrategia de resolución para reducir el estrés provocado por las exigencias de cuidados, la incertidumbre y los sentimientos de aislamiento, respectivamente.

Esta es una actividad encaminada a la resolución de problemas que trata de identificar la fuente de estrés, en relación con el funcionamiento de la familia, y estrategias para tener acceso a los recursos. Este marco se puede aplicar a cambios personales en los miembros de la familia y a ésta en su conjunto. Las estrategias personales pueden incluir, por ejemplo, el aprendizaje de nuevas técnicas y la exploración de reacciones y sentimientos, mientras que las estrategias familiares conciernen a áreas como las interrelaciones, la organización de los cuidados y el mantenimiento de un equilibrio entre los recursos que recibe la familia (por ejemplo ingresos) y la función de ésta de cara a la satisfacción de las necesidades individuales.

El objetivo, sin embargo, no es sólo ayudar a las familias a resolver un problema, sino también facilitar su bienestar y funcionamiento. Existe el peligro de interpretar "resolver" en el sentido limitado y negativo de simplemente "ir tirando". Esto puede llevar a un enfoque orientado hacia las crisis que se centre en los niveles mínimos de funcionamiento de la familia, y no en el objetivo manifiestamente más idealista de mejorar la calidad de vida de todos los miembros de la familia. Este último punto de vista tiene menos probabilidades de conducir a los profesionales a la creencia de que sólo les interesa trabajar con las familias cuando hay un problema.

Puesto que las necesidades y los recursos están tan estrechamente unidos, analizaremos una clasificación general de los recursos antes de finalizar con las necesidades de los padres con un niño especial.

Recursos

Los marcos habituales para analizar los recursos se refieren en general a cinco categorías principales (por ejemplo Flokman *el. al.*, 1979):

1. *Recursos utilitarios.* Incluyen los fondos, la movilidad, los dispositivos de ahorro de energía, la atención temporal, la vivienda y el equipamiento y los juguetes especializados. A menudo, sobre todo si se emplea una orientación patológica, se pasa por alto la importancia de los recursos utilitarios. Muchos padres sostienen que todo iría bien si dispusieran de estos recursos, pero cuando no es así se produce una espiral de fatiga y tensión que desemboca en efectos perjudiciales para las relaciones y procesos familiares. Un ejemplo extremo, pero significativo, puede ser el hecho de que durante muchos años haya habido una tendencia a culpar a las actitudes y a la conducta de los padres del bajo rendimiento escolar y los problemas de adaptación y conducta de los niños de bajo nivel socioeconómico, cuando en su mayor parte provienen de la falta de recursos utilitarios. Igualmente, hay pruebas no confirmadas de que es más probable que el estrés aparezca asociado al estatus socioeconómico antes que al grado de deficiencia intelectual.

2. *Niveles de salud y energía.* Incluyen el bienestar físico y psicológico. Ya advertimos anteriormente que la madre de un niño con necesidades especiales de tipo físico tiene más probabilidades de sufrir problemas de salud. Igualmente, el padre o la madre que busca ayuda por las dificultades de conducta de su hijo es más propenso a tener problemas emocionales adicionales. La falta de energía reducirá la capacidad para las actividades diarias la solución de los problemas.

3. *Técnicas para la solución de los problemas.* Se refieren a la capacidad y la experiencia de los padres para encontrar soluciones a los problemas. Los padres con técnicas adecuadas para recopilar y asimilar información y para utilizar las fuentes de apoyo tienen más probabilidades de desarrollar estrategias eficaces. Es más probable que se sientan competentes, y actúen independientemente. Así, el apoyo temprano a los padres, que refuerza su competencia y demuestra también que pueden usar los servicios profesionales y confiar en ellos, es importante para reducir en el futuro las probabilidades de estrés.

4. *Redes de ayuda.* Como analizamos anteriormente, incluyen las relaciones entre los individuos o familias y otras personas que proporcionan i) apoyo emocional; ii) un grupo de referencia que facilita orientación y confirmación a través del análisis y la comparación; y iii) asistencia utilitaria y ayuda práctica.

5. *Filosofía.* Nos referimos al sistema de constructos del individuo. Para los padres, la forma de construir su propia competencia y sus propias técnicas para la solución de los problemas, sus creencias y valores en relación con la familia y con las funciones parentales, la clase de hijos que desean y las previsiones y proyectos para el futuro, son todos ellos recursos o influencias importantes para reducir el estrés y mantener el sistema en funcionamiento. Cada miembro de la

familia tiene su propio sistema de constructos. Según las interacciones entre los miembros de la familia, habrá un conjunto de valores y creencias familiares compartidos. El nivel de consenso en el sistema de constructos familiar influirá en la armonía y en el proceso conjunto de toma de decisiones, y puede ser considerado como un recurso para el mantenimiento y el cambio.

Necesidades

Como hemos argumentado, las necesidades son recursos esperados en relación con el funcionamiento de la familia. En aras de la claridad pueden ser clasificadas, pero forman parte de un sistema transaccional y están estrechamente interrelacionadas. Pueden ser incluidas en dos categorías fundamentales: asistencia práctica y ayuda psicológica. La asistencia práctica puede ser subdividida en necesidades utilitarias y necesidades instrumentales. Las primeras se refieren al tiempo y la energía que la familia o sus miembros individuales emplean en sus funciones familiares o personales. Cuanto menos tiempo y energía empleen en la administración y en los cuidados básicos del hogar, más tendrán a su disposición para el esparcimiento y las actividades sociales y para la relación con el niño.

Las familias pueden necesitar ayuda para transporte, dispositivos de ahorro de energía, atención temporal, vacaciones, acceso a instalaciones comunitarias como clubes, parques y piscinas, y ayuda económica. Tales necesidades tienen más probabilidades de plantearse si el niño presiona considerablemente sobre los recursos debido a problemas médicos, físicos o de conducta, y/o en el caso de familias de bajo nivel de renta.

Las necesidades instrumentales se relacionan en gran medida con la información y la orientación en áreas como:

- i) Organización del tiempo, la energía y los recursos económicos.
- ii) Formas de favorecer el desarrollo y la adquisición de técnicas del niño.

Esto debería minimizar el tiempo y la energía requeridos para lograr el máximo beneficio sin incrementar el estrés.

- iii) Formas de afrontar los problemas de conducta.
- iv) Información sobre el acceso a los servicios sociales, a las instalaciones educativas y recreativas, a terapeutas especializados y a ayudas y subvenciones.
- v) Orientación y preparación en técnicas de comunicación personal para obtener ayudas y trabajar con las agencias de servicios. Esto se puede extender también a la forma de tratar e interactuar con otras personas. Para algunos, esto puede incluir ayuda para ampliar las redes sociales y los contactos.

Las necesidades psicológicas incluyen:

- i) Información para permitir a los miembros de la familia comprender al niño y su situación, sus propios sentimientos y reacciones y los de otras personas, así como los procesos de adaptación. Esto implica el desarrollo de marcos para

entender la situación y prever y planificar acontecimientos futuros. Con respecto al niño, esto debe incluir el acceso a conocimientos médicos, evolutivos y educativo. En particular, debe incluir el acceso al diagnóstico o a los procesos de evaluación en los que se basan las decisiones, y la inclusión en el proceso de toma de decisiones.

ii) Apoyo social para impedir el aislamiento y proporcionar tiempo libre y esparcimiento, ayuda utilitaria y una oportunidad de comparar las ideas y sentimientos propios con los de otras personas y disponer así de nuevas perspectivas.

COMENTARIO FINAL

En este capítulo se ha intentado proporcionar un marco del funcionamiento de la familia que sirva de guía a la actuación de los profesionales. Lo que se ha expuesto dista de ser concluyente o definitivo y refleja la falta de investigación e información en esta área, así como su complejidad. Obviamente, no todos los aspectos del marco son críticos o relevantes para todas las familias en todas las ocasiones. De hecho, la naturaleza en perpetuo cambio de las familias y la inmensa variación entre ellas hacen que cualquier marco no pueda ser nunca nada más que un conjunto de principios orientativos. Los profesionales tienen que utilizar tales marcos para realizar las hipótesis mejores y más informadas que puedan con el fin de analizar las situaciones competentemente y sugerir opciones y estrategias para su consideración conjunta. Esto debe acentuar la competencia de los padres y de las familias y servir de ayuda en la búsqueda de soluciones y objetivos prácticos y aceptables por ambas partes. Todas las familias en las que hay un niño con necesidades especiales necesitan información y orientación precisas y prácticas. Es esencial una información que les ayude a comprender la conducta del niño y la suya propia. La mayoría de ellas necesitarán algún tipo de apoyo psicológico en diferentes momentos. Y muchas necesitarán ayuda utilitaria, que deberá ser fácil y rápidamente accesible. Por tanto ellas precisan tener acceso a unos servicios regulares, flexibles y competentes.

6. EL USO DE LAS TECNICAS DE ASESORAMIENTO

Como indicamos en el capítulo 1, el término asesoramiento se refiere a cualquier situación entre dos personas, en la cual una de ellas construye que la otra tiene la competencia y la disposición necesarias para ayudar, y la otra tiene la intención de hacerlo. Por tanto, el asesoramiento existe tanto cuando el logopeda comunica los resultados de una evaluación del lenguaje como cuando el terapeuta ocupacional aconseja una ayuda de movilidad. Puede ser potencialmente más dramático cuando el pediatra comunica un diagnóstico grave. Se da también cuando el maestro aconseja a los padres cómo tratar un problema de conducta, o cuando el psicólogo les ayuda a resolver una crisis conyugal.

El profesional interactúa con los padres y les asesora, tanto si es un audiólogo que les ve una sola vez como si es un maestro que les ve durante largo tiempo, cualesquiera que sean sus conocimientos especializados, su propósito en relación con los padres y la gravedad del problema. Hemos argumentado anteriormente que muchas de estas técnicas son básicas para la interacción social, y los profesionales las dominan. Sin embargo, desgraciadamente, puede faltarles confianza en su uso, no saber que dominan esas técnicas o el proceso de asesoramiento, o construir que deberían actuar de manera diferente en su condición de profesionales que a título personal.

En general, por tanto, los profesionales tienen dos áreas principales de competencia. La primera es la de su propia disciplina profesional (por ejemplo, enseñanza, medicina, asistencia social). La segunda es la capacidad de comunicar esta competencia, e incluye las técnicas de asesoramiento. Este capítulo trata de la adquisición y mejora de estas técnicas y de la provisión de un marco que permita reflexionar sobre el proceso de asesoramiento. Para una información más detallada sobre las técnicas de asesoramiento en general, véanse Egan (1981) y Nelson-Jones (1983). Para más información sobre el asesoramiento de padres de niños con necesidades especiales, véanse Seligman (1979) y Webster (1977).

Nuestra intención es considerar i) los objetivos y las funciones del asesoramiento; ii) sus técnicas y características; y iii) las etapas del proceso. Antes de ello, sin embargo, son necesarias unas palabras de advertencia. Como en toda actuación especializada, el profesional no ha de guiarse, en ningún momento, por reglas fijas y rígidas. Las acciones específicas dependerán de las circunstancias que existan en esos instantes. No puede hacerse una planificación minuciosa, por lo cual nada de lo dicho en este capítulo puede tener un carácter absoluto. El asesoramiento estará en función de cómo los individuos implicados, profesionales y padres, se construyan unos a otros y construyan su relación. Sin embargo, podemos describir ciertos principios y líneas maestras, que no son, por naturaleza, sino una simplificación de un conjunto de acontecimientos muy complejo. Por tanto, los factores que consideramos importantes para obtener resultados positivos están más cerca de las conjeturas documentales que de las predicciones certeras. Sea cual fuere el contenido de las interacciones entre padres y profesionales, este capítulo considerará el proceso en su forma más general. Sin embargo, dado que uno de los temas principales de este libro es el intento de cambiar la conducta del niño, el uso de la modificación de conducta ha de constituir una parte importante del repertorio de todos los profesionales.

Utilizar un modelo conductista para analizar la conducta de un niño puede ser sumamente útil cuando no se dispone de otras explicaciones o éstas no sugieren formas de ayudas. Estas técnicas, ampliamente usadas con buenos resultados, han sido descritas detalladamente en muchos lugares (Wheldall y Merrett, 1984; Yule y Carr, 1980). Como mencionamos anteriormente, el modelo conductista no es incompatible con un marco basado en la Teoría de los Constructos Personales, dado que es un conjunto de constructos que pueden aplicarse a los

acontecimientos para hacerlos significativos, en el sentido de prever lo que se debería hacer al respecto. Aunque pueden utilizarse en muchas ocasiones, los métodos conductistas no son una solución automática y mecánica a las dificultades de aprendizaje. Tienen que ser contemplados dentro del proceso total del asesoramiento, uno de cuyos resultados podría ser su uso.

OBJETIVOS Y FUNCIONES DEL ASESORAMIENTO

Es importante comenzar por analizar los objetivos del asesoramiento, porque al establecerlos:

- i) Se da una orientación al asesoramiento.
- ii) La orientación puede ser compartida y discutida con la familia.
- iii) El proceso puede ser evaluado para ver si se han cumplido los objetivos.

Objetivos generales

Aunque mediante la negociación el profesional debe considerar y establecer los objetivos explícitos de la intervención con cada familia por separado y revisarlos cuando sea necesario, hay tres objetivos generales.

1. *Utilidad.* Al nivel más general, el objetivo es *ser útil* a la familia. La utilidad no ha de ser juzgada sólo en función de las opiniones del profesional, sino en función de las necesidades, tal como *la familia las percibe*. El profesional debe ser consciente de lo que los padres quieren y evaluar si el proceso de ayuda satisface estas necesidades. Si hay discrepancia entre los objetivos que perciben los padres y los del profesional, esa discrepancia debe ser identificada, analizada y, previsiblemente, resuelta. Además, el profesional debe comprobar si los padres consideran útil el asesoramiento, si es necesario, mediante una pregunta explícita y directa. Aunque la situación puede ser embarazosa, la posibilidad de decir, por ejemplo, "¿Era eso lo que esperaban?" o "¿Eso les ha ayudado?" es esencial para minimizar malas interpretaciones de ambas partes.

2. *Adaptación.* Un objetivo fundamental es facilitar la adaptación de la familia en su conjunto, de modo que todos sus miembros funcionen con eficacia. Aun cuando el profesional de la información en un primer y único contacto con la familia, ha de ser consciente de que es necesaria una interacción diestra y sensible para facilitar la adaptación y no obstaculizarla. Esto significa ayudar a sus miembros a comprender su situación y adaptarse a ella sacando el mayor partido posible de las circunstancias y permitirles esforzarse por introducir mejoras realistas. No significa hacer que todo les vaya bien, sino ayudarles a hacer que su situación sea la mejor posible. Nuevamente, los objetivos concretos dependerán de la familia, sus capacidades, sus recursos y el contexto en el que vive. Se requieren enfoques muy diferentes para el caso de una familia pudiente con dos hijos y el de uno de los padres solo que lucha para alimentar a cuatro. Lo importante, sin embargo, es lograr un equilibrio entre las necesidades de todos los miembros de la familia. No es raro que la mayoría de los recursos se concentren en un niño con necesidades especiales, en detrimento del resto de la

familia. Esto se puede considerar una conducta adaptativa si todos están satisfechos con tal situación, pero puede resultar perjudicial si, por ejemplo, no se abordan las necesidades de uno de los cónyuges o de los demás hijos en un diálogo abierto.

3. *Desarrollo de constructos.* Según la teoría analizada en el capítulo 3, la adaptación depende del sistema de constructos con que cuentan los padres (es decir el marco que poseen para entender lo que les ocurre y lo que ocurre a su alrededor). Sólo si poseen un sistema de constructos que puedan utilizar, serán capaces los padres de prever lo que es probable que ocurra y, en consecuencia, adaptarse eficazmente. Por tanto, el objetivo es contribuir al desarrollo de un sistema de constructos viable y útil, y acelerarlo. Se contribuye en la medida en que facilita, y no se impide, el proceso de reconstrucción. *El resultado ideal del asesoramiento es, por tanto, que los padres construyan que han sido eficaces al enfrentarse a la situación con su propio esfuerzo y se sientan capaces de encargar el futuro sin ayuda profesional o con una ayuda limitada.*

Funciones básicas

En aras de la claridad se han identificado cuatro funciones principales, pero éstas están estrechamente interrelacionadas.

I. *Apoyo.* Siempre que una persona se enfrenta a un problema importante puede beneficiarse del apoyo de otros. Una función básica del asesoramiento es, por consiguiente, proporcionar este apoyo. Ello implica preocuparse por la familia, respetarla y tolerarla, aun cuando ésta espere ser despreciada o rechazada. Significa no hacer nada que agrave sus dificultades actuales haciéndola sentirse inferior o reduciendo su propia estima. Significa no sólo estar disponible cuando sea necesario, sino también ayudar a los padres a comprender su propio sistema de apoyo social y cómo sus acciones pueden ponerlo en peligro si se enemistan con los demás.

La función de apoyo, tal como la concebimos aquí, no es sólo proporcionar un respaldo a las personas que puedan estar pasando por un mal momento. Es más bien, permitir a los padres explorar su situación exhaustivamente y experimentar diversas posibilidades, de modo que puedan tener un mejor conocimiento de aquello a lo que se enfrentan y, por tanto, resultar más eficaces al abordarlo. Esto puede darles un respiro e impedir que actúen precipitadamente y se comprometan de forma prematura. Las crisis, por su naturaleza, hacen que las personas busquen soluciones inmediatas. Como éstas pueden no ser posibles o depender de una cuidadosa deliberación, es importante que exista la oportunidad de reflexionar. Los profesionales pueden de hecho aconsejar a los padres que no adopten una decisión hasta su próxima entrevista. Igualmente, pueden aconsejarles que no hagan afirmaciones dogmáticas. Por ejemplo, la afirmación: "Irá a la escuela normal" podría conducir a un análisis tanto de la incertidumbre

del futuro como de las dificultades añadidas por tal declaración pública si más tarde tienen que retractarse.

Si se ofrece y se da apoyo a una familia, debe prestarse una cuidadosa atención a cómo luego se retira. Se requiere una retirada negociada, puesto que en última instancia el único que sabe cuándo no lo necesita ya es el que recibe el apoyo. Este no debe ser retirado bruscamente, sino, por ejemplo, quedando en verse durante una o dos sesiones más para poder analizar las consecuencias. De hecho, esto ilustra el principio general de *advertir a los padres del cambio*. Es importante que el profesional indique cuándo prevé que termine incluso una sesión individual, y avisar a los padres unos diez minutos antes del final de que deben irse en breve. Esto es conveniente porque, a menudo, los padres sacan a colación problemas importantes al final de la sesión. El profesional necesita tiempo para analizarlos, aun si ello significa decidir aplazar el problema para la siguiente entrevista. Si los padres tienen la impresión de que los profesionales «salen corriendo» justo en el momento más importante, pueden construir que «no están realmente interesados» o que se hallan «demasiado atareados para molestarse». Es preferible en general, y siempre que sea posible, finalizar la sesión en un punto culminante, en el que los padres sientan que han recibido apoyo.

2. *Información*. Una función básica del asesoramiento es proporcionar a los padres información o dirigirles a donde puedan obtenerla. Cuando los padres plantean preguntas, los profesionales deberían ser capaces de contestar directamente u ofrecer una respuesta más tarde. Las preguntas van desde las causas físicas o psicológicas de la dificultad del niño hasta la ayuda disponible y las consecuencias a largo plazo. Para llevar a cabo una valoración realista de las circunstancias presentes y futuras es necesaria una información precisa y amplia.

Proporcionar información no significa, simplemente, decir a los padres todo lo que el profesional cree que deberían saber. Este debe decidir qué información podrían requerir, pero son los padres, en último extremo, los que han de juzgar. El profesional debe comenzar por averiguar el nivel de conocimiento y los interrogantes inmediatos de los padres, para luego indicarles otros tipos de información que podrían necesitar. A menudo se tratará de una información ajena a la experiencia de los padres, pero de eventual valor para impedir futuras dificultades. Por ejemplo, puede que los padres de un niño pequeño con una deficiencia grave se hayan adaptado al trauma inicial, pero hay que advertirles de que tales sentimientos pueden retornar.

El hecho de proporcionar información no garantiza que ésta sea comprendida y recordada. Padres a quienes se ha dado una completa explicación de la lesión cerebral de su hijo pueden negar, incluso al cabo de unas pocas horas, haber recibido tal información. Muy a menudo no lo recuerdan, porque cuando se reciben malas noticias, el trastorno o el *shock* impide atender a lo que se está diciendo. Por otra parte, quizá no lo recuerden debido a que la persona que

transmitió la información no lo hizo de una forma correcta. Puede que los padres no comprendan la importancia de la información porque carezcan del sistema de constructos apropiado para entenderla en ese momento. El profesional ha de verificar, por tanto, que han comprendido lo que les ha dicho, y volver a verificar esta comprensión en sesiones posteriores.

Puesto que los asesores no son omniscientes, habrá veces en que no sean capaces de dar respuestas. También habrá ocasiones en que *no* haya respuestas. En el primer caso, el profesional debe analizar con los padres cuál es la mejor fuente para la ayuda que se requiere, de manera que sean remitidos al organismo más apropiado. Cuando sea posible, el asesoramiento ha de incluir información sobre las opciones y servicios disponibles, así como la ayuda precisa para que los padres sepan valorarlos y utilizarlos. Remitirlos a otro profesional no supone el fin de la relación de asesoramiento, ya que la familia puede necesitar ayuda para entender los resultados de esta nueva consulta. En el segundo caso, el profesional debe dejar muy claro que no hay respuestas absolutas. Si el problema, por ejemplo, se refiere a la causa de las dificultades del niño, debe explicar que no hay forma de saberlo. Sin embargo, debe analizar con los padres cuál sería el valor de tal información si pudieran conocerla. Igualmente, al predecir futuras evoluciones, el profesional debe compartir con ellos las dificultades que encierra hacer tales predicciones.

3. *Facilitación del cambio.* Cuando analizamos los objetivos generales, recalcamos la importancia de ayudar a los padres a adaptarse y a desarrollar un sistema de constructos adecuado. Una importante función del asesoramiento es, pues, ayudar a los padres a cambiar, tanto la forma de ver su mundo como la forma de comportarse. Este cambio es posible si se les apoya y se les suministra información: Sin embargo, puede haber ocasiones en que los asesores fuercen la marcha, poniendo en entredicho las opiniones de los padres o proporcionándoles un modelo alternativo. Es en este punto cuando los profesionales están más cerca de una posición dominante, si bien todavía necesitan sensibilidad y habilidad para comunicarse. Esto suscita el dilema siempre presente de saber cuándo presionar y cuando refrenarse. Por ejemplo, si se tiene la impresión de que los padres «no son realistas» acerca de la capacidad del niño o «no aceptan la deficiencia», esto significa que no están construyendo al niño de igual modo que el profesional. No podemos decir quién tiene razón, pero eso no importa en este estadio, ya que la meta es facilitar el cambio. Cuando el profesional pone en entredicho la opinión de un padre, es conveniente que ambos construyan la situación parental como un estado de transición en el que se está rehaciendo su sistema de constructos. *El objetivo es verificar la utilidad de /as formas alternativas de construcción, y no encontrar respuestas definitivas.* Es improbable que se facilite el cambio diciendo a los padres que niegan la realidad; por el contrario, puede resultar positivo poner en entredicho sus constructos alegando que, al igual que el profesional, los padres se encuentran involucrados en una empresa científica, elaborando hipótesis y sometiénola a prueba.

4. *Formación*. La función final del asesoramiento es enseñar o formar a los padres en las técnicas que necesitan para enfrentarse activamente a su situación. La tarea es ayudarles a cambiar su forma de comprender, tal como lo analizamos anteriormente, y también cambiar su conducta para ayudarles a adquirir las técnicas apropiadas esto podría incluir, por ejemplo, enseñarles a observar a sus hijos con precisión, enseñarles técnicas de modificación de conducta, o incluso formarles para que pudieran usar técnicas de asesoramiento. Por ejemplo, el *role-play* puede usarse con los padres para enseñarles a escuchar debidamente a los demás. Tales técnicas podrían enriquecer sus interacciones con sus hijos y con otros adultos, incluyendo a los profesionales. Ciertamente, en los últimos años se ha hecho hincapié en formar a los padres para que puedan usar técnicas de modificación de conducta (véase capítulo 7), habiéndose escrito muchos libros para ayudarles en esto (por ejemplo Cunningham y Sloper, 1978; Carr, 1980).

Cuando actúa así, el profesional *comparte su conocimiento y sus técnicas psicológicas*. Esto puede ser valioso, ya que incrementa los sentimientos de eficacia, propia estima y responsabilidad de los padres. Estas técnicas, por tanto, incrementan su capacidad de valerse por sí mismos. No sirve de mucho que los profesionales sean los únicos que usan sus técnicas mientras ayudan a la familia, ya que es probable que con ello fomenten la dependencia y los sentimientos de inadecuación. Es preferible que los padres sean capaces de abordar los problemas inmediatos por sí mismos y de resolver los problemas futuros a medida que se presentan.

CARACTERÍSTICAS y TÉCNICAS DEL ASESORAMIENTO

Teniendo presentes estas funciones, vamos a considerar las características del asesoramiento susceptibles de maximizar el éxito. Como señalábamos en el capítulo 1, las críticas de los padres se refieren a i) la competencia profesional, ii) la habilidad para comunicarse y iii) las cualidades personales. Para demostrar competencia, el profesional tiene que estar equipado con el conjunto de marcos ya analizados: un modelo de relación padres-profesional; un modelo de funcionamiento individual; un modelo de funcionamiento familiar. Además, han de disponer de su propia experiencia profesional, junto con un conocimiento del desarrollo infantil y de los niños con necesidades especiales. Es también útil que posean un conocimiento detallado de los recursos locales y nacionales.

La capacidad de comunicarse y la de demostrar las cualidades personales apropiadas están estrechamente interrelacionadas, pero en aras de la claridad nos centraremos en los aspectos claves.

1. *Respeto*

Como en el caso de muchas de las características que luego analizaremos, hemos de considerar no sólo lo que el profesional cree y siente, sino también lo que transmite a la familia. El respeto es la creencia de que la familia es valiosa e importante. Implica no sólo que los profesionales estén dispuestos a proporcionar

ayuda gustosamente, sino también que crean que la familia puede hacer frente a la situación, puede cambiar y puede ser fuerte. Implica una absoluta fe en la experiencia de los padres, en su capacidad de tomar decisiones y de ser responsables. No es una creencia acerca de un futuro posterior al asesoramiento, sino acerca de la familia en el presente inmediato; lo *que son, no lo que serán*. Quizás la forma más breve de resumir esto sea usar el concepto de Carl Roger de consideración positiva incondicional (es decir considerar a la familia positivamente, sin poner ninguna condición). Su importancia para el proceso de asesoramiento radica en nuestra creencia de que las personas *reciben ayuda más gustosamente y pueden cambiar cuando tienen la impresión de que dan algo a su vez*.

Lo que los profesionales crean importa poco, a menos que se lo demuestren a la familia. Deben, por tanto, actuar respetuosamente; y debe verse que son respetuosos en su conducta. Por ejemplo, han de ser puntuales, presentarse en el momento apropiado y ser corteses de una forma que no sugiera superioridad. Esto vale para todos los aspectos de la conducta, incluida la no verbal. Nos comunicamos intensamente por medio del lenguaje, pero también por medio de nuestra expresión facial, dirección de la mirada, postura, orientación corporal, movimiento de las extremidades, tono de voz, etcétera. Es la combinación de todos estos aspectos la que nos informa de lo que otra persona siente y quiere decir.

Puede mostrarse respeto de muchas maneras, pero quizás la más convincente sea *atender* a la familia. Estar dispuesto a escuchar y observar atentamente a los padres, en lugar de imponerse y decirles lo que deben hacer inmediatamente indica que son dignos de ser tomados en serio. Este puede mostrarse, además, por medio de expresiones verbales y no verbales de afecto, es decir, de todo lo que puede hacerse para indicar que el profesional está encantado de verles, ya sea diciendo: "Me alegro de volverles a ver" o sonriendo oportunamente. Como parte de este proceso, hay que suprimir los comentarios críticos y evitar juicios sobre debilidades o faltas. Esto incluye también no hacer nada que sugiera que el profesional es más competente que la familia, está más capacitado para hacer frente a la situación o ha sustituido a la familia. Incluso un comentario casual como "pronto lo arreglaré" puede indicar no sólo la intención y capacidad del profesional, sino sugerir también la incapacidad e incompetencia de la familia. Alternativamente, mostrar alegría ante los éxitos logrados por los padres es una muestra de respeto. De hecho, muchas de las características que analizaremos a continuación indicarán fundamentalmente esta actitud.

Franqueza

Es importante que los profesionales sean francos en todo lo que hacen. Este término resume varias características.

i) *Sinceridad y honradez*. Los profesionales no deberían fingir estar interesados si no lo están; en este caso es preferible enviar a la familia a alguien que sí lo esté. Por supuesto, nunca debe darse información falsa, ni en general ocultar

información relevante, aunque esto suscita un dilema. La ocultación puede, en ocasiones, estar justificada por el hecho de que la información pueda ser perjudicial. Los padres se muestran satisfechos y la relación no se ve perjudicada en la mayoría de los casos en que el profesional puede, más adelante, dar explicaciones razonables sobre esto. El dilema estriba en juzgar qué son motivos razonables desde el punto de vista de los padres. Ciertamente, es muy probable que se sientan insatisfechos si tienen la impresión de que el profesional no confía en que comprendan o usen la información debidamente. Por esta razón, el proceso de asesoramiento es importante, ya que proporciona a los profesionales una información acerca de los padres que puede servir de guía a tales decisiones.

ji) *Entusiasmo*. Suponemos que los profesionales deberían también trabajar con entusiasmo. No deberían conducirse de una manera distanciada y neutral que pudiera ser interpretada como desinterés y tuviera el efecto de alejar a la familia. Comportarse espontáneamente, pero no impulsivamente, es una manifestación de entusiasmo, buena voluntad y falta de actitudes defensivas. La espontaneidad se basa en la confianza; de aquí la importancia de tener un modelo de asesoramiento.

iii) *Amplitud de miras*. Implica que los profesionales se acepten tal y como son y, por lo tanto, no tengan que representar un papel ante nadie. Cumplir roles diferentes ante personas diferentes puede ser un motivo para que surjan actitudes defensivas. Implica, también, que los profesionales sean capaces de aceptar nuevas experiencias y de cambiar si es necesario, en lugar de ser rígidos y de ideas fijas. Esto se aplica tanto a lo que piensan de sí mismos como a sus constructos acerca de la familia. La amplitud de miras incrementa así la capacidad de transmitir lo que los padres dicen sin distorsionarlo.

iv) *Coherencia y fiabilidad*. Dentro de la franqueza, incluimos las características de la coherencia y la fiabilidad. Hacemos hincapié en la coherencia, ya que la familia ha de llegar a conocer bien al profesional y saber qué puede esperar de él. Por supuesto, puede haber necesidad de cambiar con las circunstancias, pero cualquier incoherencia que resulte de ello debe ser advertida por el profesional. Al ser de esta forma previsible, disminuya la incertidumbre parental. A medida que los padres adquieren confianza, comienzan a confiar en el profesional y a aceptar sus cualidades. La fiabilidad es necesaria para que la familia pueda tener fe en la competencia de los profesionales *creer* que harán lo que dicen. La importancia de esta característica se manifiesta, de forma especial, en aquellas ocasiones en que se pueda pensar que el profesional al expresar una opinión, toma partido por un determinado miembro de la familia. Si no hubiera confianza, se podría considerar que el profesional es una amenaza, que está a favor de un miembro de la familia y en contra de otro. Si hay confianza, se puede pensar que está con la familia en su conjunto. Ni que decir tiene que debe evitar tomar partido.

v) *Confidencialidad*. Para que confíen en el profesional, los padres han de creer que la información que le den será confidencial. Es importante, por consiguiente,

negociar explícitamente con ellos hasta qué punto esto será cierto. Esto forma parte del contrato de asociación. De hecho, no se puede establecer una asociación basada en la confianza y el respeto si uno de los socios recoge y difunde información sin el consentimiento del otro.

3. Atención

El asesoramiento es un proceso activo, pero paradójicamente la cualidad central es la de saber escuchar. Las muestras de respeto y franqueza ayudan a establecer la relación y permiten al profesional comprender el sistema de constructos de los padres y empezar a explorarlo con ellos. El profesional debe evitar hablar tanto que domine la conversación. Reprender a los padres tampoco sirve de mucho, porque, al igual que dar lecciones de moral, impone un punto de vista, que es lo contrario de negociar.

Atender significa escuchar lo que alguien dice y considerar cuidadosamente la información. También significa fijarse en la forma en que lo dice y observar lo que hace al mismo tiempo. Como indicamos anteriormente, los aspectos no verbales de la comunicación son importantes: sirven para regular (por ejemplo permiten a la otra persona saber cuándo le toca hablar), dicen bastante acerca de las palabras que se usan (por ejemplo confirmándolas) y a menudo, indican muchas cosas acerca de las características generales de la persona y de su estado emocional en ese momento (por ejemplo cólera, ansiedad o felicidad).

La información no verbal puede agruparse en cinco categorías principales. En cualquier momento, todos o algunos de estos aspectos de la conducta pueden proporcionar información significativa sobre el individuo. No hay, por supuesto, una correspondencia exacta entre una conducta particular y lo que significa. Es el observador quien debe interpretar el significado, dependiendo de lo que la persona dice, la situación general en la cual lo dice y el conjunto de todos los aspectos de la conducta mostrada.

i) *Información paralingüística*. Se refiere no a las palabras usadas, sino a la forma en que son pronunciadas. Abarca el acento de la persona, el tono de voz, la velocidad de la frase, los titubeos y los errores. Por ejemplo, son posibles indicios de ansiedad que la persona hable muy deprisa, tropiece en algunas palabras o use "hum" o "eh" en exceso. Una larga pausa y titubeos pueden señalar que a esa persona se le ha ocurrido una pregunta embarazosa o un problema difícil.

ii) *Expresión facial*. La cara es una parte del cuerpo sumamente móvil; puede variar mucho y es muy expresiva. Las sonrisas de diferente tipo transmiten una información que va desde el desconcierto hasta la alegría. El color de la cara, desde el rubor a la palidez, se incluye también en esta categoría.

iii) *Mirada*. Los ojos son, por supuesto, una parte de la cara, pero constituyen una fuente de información tan importante que justifican una categoría aparte. La mirada indica muchas cosas sobre la atención y los sentimientos del individuo.

Mirar directamente a la persona demuestra atención; también indica disposición a interactuar y deseo de comenzar a hablar. Mirar a otra parte puede indicar reflexión profunda, ansiedad o deseo de terminar la conversación. Mirar al niño, e incluso inclinarse para hablar con él, no sólo indica interés por el niño, sino que también dice mucho acerca de aquellas características del profesional que son importantes para los padres.

iv) *Movimientos*. Los movimientos en general, pero más comúnmente los de la cabeza, las manos y los brazos, son fuentes de información. Los gestos, por sí mismos, pueden ser usados en lugar del lenguaje (por ejemplo encogerse de hombros con las palmas de las manos hacia arriba indica incertidumbre) o para confirmar o desarrollar lo que se dice (por ejemplo describir figuras). Pueden indicar cólera u otras emociones, como aburrimiento, frustración o ansiedad. Tocar es un movimiento que tiene efectos poderosos en nuestra cultura, donde está reservado, generalmente, a situaciones bastante íntimas.

v) *Postura y orientación del cuerpo*. Considerando el cuerpo en su conjunto, la postura puede proporcionar una información que va desde la relajación y la despreocupación extremas hasta la expectación y la tensión. No significará lo mismo tumbarse, sentarse o quedarse de pie. Inclinarse hacia delante tendrá implicaciones diferentes que agacharse, o que la forma de enfrentarse. Sentarse en el borde de una silla, por ejemplo, puede ser un claro indicio de tensión y estrés o de excitación y entusiasmo. Si los profesionales son conscientes de tal información y la examinan cuidadosamente, estarán en mejores condiciones de juzgar lo que las personas dicen en realidad y como se sienten en general. A menudo, puede ser importante detectar su coherencia o incoherencia. Por ejemplo, el padre que dice "le quiero muchísimo" y no mira al niño, tal vez esté diciendo, en realidad, algo como "intento quererle, pero..." la persona que dice "me encuentro bien" demasiado rápidamente y luego cambia de tema, tal vez esté indicando lo contrario.

Es importante también que el profesional considere la información no verbal que transmite a los padres. En primer lugar, si reflexionan sobre su propio cuerpo, pueden estar más al tanto de lo que ocurre en la situación de asesoramiento. Si, por ejemplo, se da cuenta de que fruncen el ceño, están sentados más rígidamente, esto podría indicar algo importante sobre la situación en ese momento. En segundo lugar, todo lo que los profesionales dicen y hacen es interpretado por los padres, e indica a éstos si escuchan y se toman interés y qué es lo que valoran.

Habría que sugerir, por lo tanto, que se adoptara una postura cómoda al sentarse. El profesional y los padres deberían estar cerca, pero no demasiado, y no utilizar una mesa o escritorio como barrera protectora. Deben sentarse frente a frente, aunque quizás en ligero ángulo. En general, el profesional debería orientar todo su cuerpo hacia los padres, inclinándose ligeramente hacia adelante y por supuesto, mirarles la mayor parte del tiempo. En conjunto, ha de parecer relajado y no removerse demasiado. Por supuesto, no hay reglas inflexibles, ya que todos somos diferentes y lo que es más cómodo para una persona puede no serlo para

otra. El objetivo general, sin embargo, es crear una situación en la que ni el profesional ni los padres se desvíen del propósito principal de la entrevista. Si el profesional está pensando en lo incómodo que se siente, no es probable que atienda a los padres tal como hemos descrito. Ciertamente, los padres son sensibles ante estas conductas cuando son inapropiadas. Por ejemplo, pueden hacer comentarios sobre la tendencia del pediatra a evitar mirarlos, o sobre el nerviosismo del maestro, que se manifiesta en que mira y revuelve los papeles cuando le hacen una pregunta.

Es importante ser conscientes de una serie de factores que podrían desviar la atención. Estos factores incluyen tanto el cansancio y la preocupación por otros asuntos como los problemas laborales o de salud personal y la ansiedad con respecto a la capacidad de ayudar a la familia. Unos intensos sentimientos, aunque sean negativos, hacia la familia, pueden provocar interferencias, y lo mismo puede ocurrir con una excesiva preocupación por el rol profesional. Sea lo que fuere lo que desvía la atención, debe ser superado, y puede serlo con un esfuerzo suplementario para concentrarse en el interlocutor y un minucioso análisis de lo que se piensa y se siente y el porqué. Este es otro ejemplo de por qué los profesionales deberían conocerse y comprenderse lo más posible.

4. *Hacer hablar a los padres*

Normalmente, los padres hablan abierta y gustosamente, debido a que al fin alguien les escucha. Sin embargo, a veces el profesional pretende dirigir la conversación, cuando el padre es especialmente locuaz, o facilitarla, cuando es reacio a comenzar o se queda atascado. Hay muchas maneras de hacerlo, y las más comunes son:

i) *Preguntas.* Las preguntas abiertas son aquéllas que no pueden ser contestadas mediante una sola respuesta sencilla y estereotipada; por ejemplo: ¿Cómo han ido las cosas?, o ¿Cómo le ha ido con...? Las preguntas cerradas, por el contrario, piden una información específica (por ejemplo: «¿Cuántos hijos tiene usted?,). Aunque pueden usarse preguntas cerradas, es preferible usar las abiertas, como primer recurso que permita a los padres responder de la forma que les convenga. Son ellos, por lo tanto, los que controlan la información que se da. Tales preguntas son menos imperativas y formales que las cerradas y pueden usarse para iniciar o prolongar la conversación. Son útiles para hacer que los padres exploren los temas a su manera, lo que no podría lograrse por medio de una andanada de preguntas cerradas y formales, más íntimamente relacionadas con las interpretaciones o intenciones del profesional que con las de los padres. Debe evitarse el uso de la palabra “problema” en la primera entrevista, incluso en una pregunta abierta (por ejemplo: «¿Le gustaría discutir sus problemas?,), debido a que supone que existen problemas, y significa que el profesional sólo se interesa por los fallos de los padres. De modo similar, la necesidad de elegir las palabras cuidadosamente, de modo que no establezcan supuestos infundados, viene ilustrada por la pregunta abierta: “¿Qué puedo hacer por usted?”, que sugiere, erróneamente, que la responsabilidad de la acción recae sobre el profesional y no sobre los padres. Si quedan por dilucidar

puntos específicos una vez que se han planteado las preguntas más abiertas, es posible, por supuesto, obtener la información a través de preguntas cerradas.

ii) *Afirmaciones*. Cuando la conversación se ha iniciado, una forma más cordial de permitir a los padres explorar su situación es el uso de afirmaciones en lugar de preguntas. Por ejemplo, "eso parece una situación difícil" puede no sólo mostrar que el profesional está atento y comprende, sino también incitar a los padres a continuar hablando. Según el contenido de la afirmación podrían también ser conducidos hacia cuestiones específicas. Por ejemplo, decir algo como: "Usted tiene que haberse enfadado" como respuesta a la descripción de una travesura de su hijo puede llevar cordialmente al padre a hablar de sus propios sentimientos en lugar de hablar de la conducta del niño.

iii) *Otras incitaciones*. Otra forma de incitar cordialmente a los padres a continuar es asentir con la cabeza o decir cosas como "sí" o "mm-mm". De hecho, si observamos a los que escuchan en una conversación, veremos que hacen esto para manifestar que prestan atención. Una alternativa, algo más imperativa, es plantear una pregunta repitiendo las palabras del padre con una inflexión interrogativa. Por ejemplo, si una madre dice: "Volvió a casa de mal humor", la réplica del profesional: "¿De mal humor?" es probable que la incite a explicar lo que quería decir.

iv) *Silencio*. Breves períodos de silencio usados con sensibilidad permitirán a menudo a los padres decir algo más. Pueden ser útiles al darles una breve pausa para pensar o sentir una emoción. Tales pausas, por sí mismas, pueden mostrar que el profesional comprende y respeta sus sentimientos. Un uso juicioso de las pausas puede incitar a los padres a analizar sentimientos o inquietudes más profundos. Una vez más, no deben ser utilizadas en exceso, ya que pueden resultar inquietantes y parecer manipuladoras.

v) *Ordenes*. Hemos sugerido en esta lista la dimensión imperativa de las preguntas del profesional. Aunque, en general, debe permitirse a la familia dirigir la exploración de su situación, hay veces en que su atención debe ser dirigida, sutil o abiertamente. La más imperativa de las conductas hasta ahora mencionadas es probablemente el uso de preguntas cerradas; pero también pueden usarse órdenes directas, como por ejemplo: "Prosiga", o "Dígame algo más sobre esto". Puede haber un grado de urgencia en esto que no habría en otra forma de decir lo mismo, por ejemplo con el uso de preguntas del tipo: "¿Puede decirme algo más?".

5. Empatía

Lo que entendemos por empatía es el intento de comprender la forma en que los padres construyen su mundo. Esto implica intentar meterse "en su pellejo" para ver cómo entienden su situación. Es un proceso repleto de dificultades, porque nadie puede comprender totalmente a otra persona en todos los aspectos, y porque siempre tendemos a construir a los demás a partir de nuestra propia forma

de percibir. Por esta razón hicimos antes tanto hincapié en la amplitud de miras: si tenemos una mentalidad abierta, podemos mostrarnos receptivos a la manera en que los otros construyen los acontecimientos. El objetivo es tratar de enunciar el marco conceptual de los padres junto a ellos.

Como señalamos anteriormente, es vital no sólo mostrar empatía sino también transmitírsela a la familia. Una vez más la importancia de no distorsionar la información es evidente. Es necesario no sólo comprender a la persona, sino también poder expresar esta comprensión de forma precisa, clara y, por supuesto, fidedigna. Si esto se consigue tendrá, por lo menos, dos efectos. Uno de ellos es que así se facilitará la relación entre el profesional y los padres; es probable que éstos se muestren más confiados, más abiertos en lo que dicen y más respetuosos al tener la impresión de que el profesional no sólo realiza un esfuerzo, sino también les comprende. En segundo lugar, las expresiones de empatía ayudarán a los padres a explorar y clarificar su forma de comprender su situación presente.

A un nivel básico, por lo tanto, los profesionales deben mostrar a los padres que comprenden, haciéndose eco de lo que quieren decir. Esto no viene indicado por expresiones como: "Comprendo", o "Sé cómo se siente". Más bien se demuestra haciendo afirmaciones que expresan sucintamente lo que los padres tratan de decir. Por ejemplo: "Usted tiene la impresión de que no está tan capacitado como debiera" es una respuesta empática a una madre que dice: «Haga lo que haga, la niña sigue llorando, mientras que otras personas parece ser capaces de distraerla».

Por supuesto, al margen de lo que digan los padres, expresan significados muy diferentes al mismo tiempo; en consecuencia, podrían hacerse diversas observaciones que los padres consideraran como una muestra de comprensión. Es como intentar hacer diana con una flecha. Muchas flechas pueden ser certeras, pero sólo algunas darán en el blanco. La técnica consiste en captar sucintamente la verdadera esencia de lo que los padres quieren decir (dar en la diana). La viveza de la posterior respuesta de los padres puede indicar si esto se ha logrado. Por ejemplo, una madre que describía las visitas a varios profesionales en busca de consejo sobre las dificultades de lectura de su hijo, terminaba diciendo que todos habían pensado que era una persona molesta y neurótica. Cuando el profesional le dijo: "Pero usted está preparada para sufrir esa afrenta, ya que su hijo es más importante que su orgullo", la madre replicó inmediatamente; "Es verdad. ¿Por qué no lo han comprendido todos los demás?"

Como en toda técnica interpersonal, es importante no usar en exceso expresiones de empatía. Estas pueden ser utilizadas cuando los padres están hablando de algo significativo. Deberán ser usadas de forma responsable, sin entrometerse ni interrumpir. El profesional no debe simplemente repetir como un loro las observaciones de los padres, ni fingir comprender o adivinar cuando éstas no están claras. En este caso, es mejor pedirles que aclaren lo que están diciendo.

Los profesionales deberán estar razonablemente seguros de acertar, y no ser excesivamente prolijos, sustituyendo así a los padres. Dentro de lo que cabe, el tono, la manera de hablar y el lenguaje utilizado han de reflejar los de los padres. Algo que se ha dicho lentamente y con seriedad, por ejemplo, no debería, por lo común, provocar una respuesta risueña.

6. Técnicas para provocar

Las características que hemos analizado se relacionan, en gran medida, con el hecho de establecer una relación eficaz con la familia y de crear un tipo de atmósfera en el que sea posible la asociación. Estas características determinan también el tipo de técnicas necesarias tanto para conseguir que los padres examinen su situación y tengan clara su forma de comprenderla como para permitir al profesional entenderla. Quizás hemos hecho creer que la asociación es un asunto unidireccional, en el cual la información y la orientación provienen sólo de los padres. Al principio esto puede ser verdad hasta cierto punto. Sin embargo, el asesoramiento es un proceso de negociación entre socios. Tal vez la forma que tengan los padres de comprenderse a sí mismos, y de comprender a sus hijos y la situación en general, no sea la mejor para adaptarse eficazmente.

El asesoramiento no consiste sólo en aceptar el sistema de constructos de los padres, sino en ayudarles a cambiarlo. Para esto el profesional ha de estar en posesión de las técnicas que le permitan plantear exigencias a los padres, *provocándoles* para que cambien. No es fácil decidir cuándo es el momento adecuado, pero la cuestión es:

- 1) Permitirles participar en la asociación;
- 2) Ayudarles a aclarar más aún sus propios constructos;
- 3) Ayudarles a desarrollar nuevas perspectivas o constructos.

Hay diversas formas de hacer esto, pero en general una provocación sería sólo debe tener lugar cuando se ha establecido una relación adecuada, cuando el profesional ha sido aceptado como una persona digna de confianza, competente y empática. Antes de este momento, las provocaciones pueden resultar demasiado amenazadoras. Sin embargo, con cuidado, pueden introducirse muy pronto en la relación hipótesis alternativas que no hayan sido consideradas previamente por los padres y supongan, por tanto, una provocación, lo que indicaría la competencia y utilidad del profesional. Incluso más tarde, cuando se ha desarrollado una relación apropiada, cualquier provocación debe ser lo suficientemente amenazadora como para promover el cambio. Por tanto, debe plantearse de una forma que invite al cambio, en lugar de exigirlo. Describiremos, sucesivamente, varias formas de hacerlo.

i) *“Lo que hemos hablado hasta ahora es...”* El profesional resume brevemente lo que ha ocurrido en la entrevista anterior o en la presente sesión hasta ese momento. Puede ser útil como forma de orientar a los padres al comienzo de una

sesión, o de centrar la reunión cuando se ha comenzado a divagar o los padres se han quedado bloqueados. Esta técnica sirve para demostrar que el profesional está interesado, es competente y comprende, y puede invitar a futuros análisis y exploraciones de áreas concretas. Quizá resulte, sin embargo, provocadora, por el hecho de que el asesor reúne un conjunto de ideas previas que constituyen un marco más amplio no advertido anteriormente por los padres.

ii) *“Eso no es del todo cierto”*. Aportar nueva información o explicaciones alternativas, corregir información equivocada o ayudar a los padres a obtener información por sí mismos pueden ser técnicas consideradas también como provocadoras, en el sentido de que los padres tienen que cambiar para asimilar este material nuevo. La comprensión de su situación cambiará si se les suministra tal información. Hablar a los padres, por ejemplo, de la naturaleza de las dificultades de aprendizaje de su hijo y de los problemas resultados les *invita* a aceptar la información y a incorporarla a su sistema de constructos.

iii) *“El hecho de que su mujer acepte el problema le hace sentirse culpable”*. Esto supone un grado mayor de empatía y está estrechamente relacionado con lo que dijimos anteriormente acerca de ésta (es decir transmitir la idea de que se comprende lo que los padres sienten). De cualquier forma, va más allá. Provoca a los padres, debido a que les hace reflexionar, no sobre lo que han dicho directamente, sino sobre lo que únicamente han dado a entender, o sobre lo que han querido decir pero han ocultado. Esto coloca a los padres ante una implicación de su forma de comprender la situación y, por ello, les enfrenta a una nueva perspectiva. Podría consistir en formular claramente lo que los padres han dicho de una manera vaga, extrayendo conclusiones que ellos no han extraído o relacionando cuestiones que han sido analizadas por separado. Por ejemplo, como respuesta al largo monólogo de una madre acerca de las discusiones con su marido, que luego se transformaron en preocupación por si lo que hacía con su hijo era correcto, el profesional dijo:

Usted ha hablado de su marido y luego ha parecido relacionar esto con su miedo repentino a no ser una buena madre. Me pregunto si no estará usted empezando a pensar que, en general, no es muy competente porque su marido la critica todo el tiempo.

De este modo surge una idea que puede ser entonces analizada aun cuando sea rechazada más adelante.

iv) *«Me parece que usted no está siendo realista»*. Esto podría ser denominado una confrontación. Mientras que la técnica de la empatía toma lo que el padre dice y trata de aclarar su significado, la confrontación consiste en contemplar a los padres desde fuera y hacer juicios sobre ellos. Con esto se obtiene una visión alternativa de su conducta, pero dado que puede ser considerada como una crítica y, por tanto, resultar embarazosa y amenazadora, es quizá, potencialmente, la técnica más difícil de usar. La confrontación trata de señalar o provocar discrepancias que surgen tanto en la sesión de entrevista como fuera

de ella. Por ejemplo, tras oír a un padre hablar constantemente de las cualidades de su hijo como estudiante, el maestro dice: «He observado que usted sólo habla del rendimiento escolar de su hijo. Me pregunto si reconoce la importancia de otras cualidades personales». De modo similar, si se ve que los padres están distorsionando la realidad de alguna manera o expresando constructos contraproducentes, puede ser conveniente enfrentarles a lo que están haciendo, por ejemplo: «Usted supone que las dificultades de aprendizaje de su hijo le convierten en un inútil para todo». A veces pueden ser también necesario enfrentar a los padres con su conducta hacia el profesional, si actúan de tal forma que, de alguna manera, hacen que la sesión sea improductiva. Esto está muy relacionado con la siguiente técnica general.

v) *"Parece que no llegamos a ninguna parte..."* En las interacciones de nuestra vida diaria tendemos a hablar de cualquier tema salvo de la conducta inmediata del hablante y el oyente. Dado que puede resultar embarazoso, es muy difícil hacer comentarios sobre la conducta de la persona con la que estamos hablando, incluso si sus acciones son bastante desconcertantes y extrañas. En el asesoramiento, sin embargo, es importante ser capaz de hacer tales comentarios, ya que la conducta interpersonal de los padres puede ser la causa de sus dificultades o, al menos, estar relacionada con ellas. Llamaremos inmediatez a esta técnica. Por ejemplo, ser capaz de decir que la sesión no está centrada o que hay mucha tensión puede permitir la exploración de estos puntos y, por lo tanto, centrar el tema o comprender la tensión. El siguiente comentario de un logopeda: "Cuando usted respondió a mi pregunta, pensé que le había molestado, porque me pareció muy enfadado y un poco agresivo hacia mí", llevó a un análisis muy útil de un problema que tenían los padres con la dirección de un centro de educación especial y de la sensación del padre de que el terapeuta probablemente estaba también "de parte de las autoridades".

vi) *"Yo también me siento así cuando mis hijos no hacen lo que les digo"*. Las revelaciones sobre sí mismo son una forma útil de establecer una empatía y superar la barrera del experto, especialmente en las primeras fases de la relación. Aunque no deben usarse en exceso ni constituir una carga para los padres, las observaciones que los profesionales hacen sobre sí mismos pueden ser valiosas. Una observación sincera como: "Tengo una sensación de fracaso cuando mi hijo se porta mal en la escuela" puede no sólo ayudar a los padres a colocar en su justa perspectiva su propia conducta y experiencia, sino también indicar la sinceridad y vulnerabilidad del profesional. Sin embargo, si se usan demasiado, pueden llegar a constituir un lamentable intercambio.

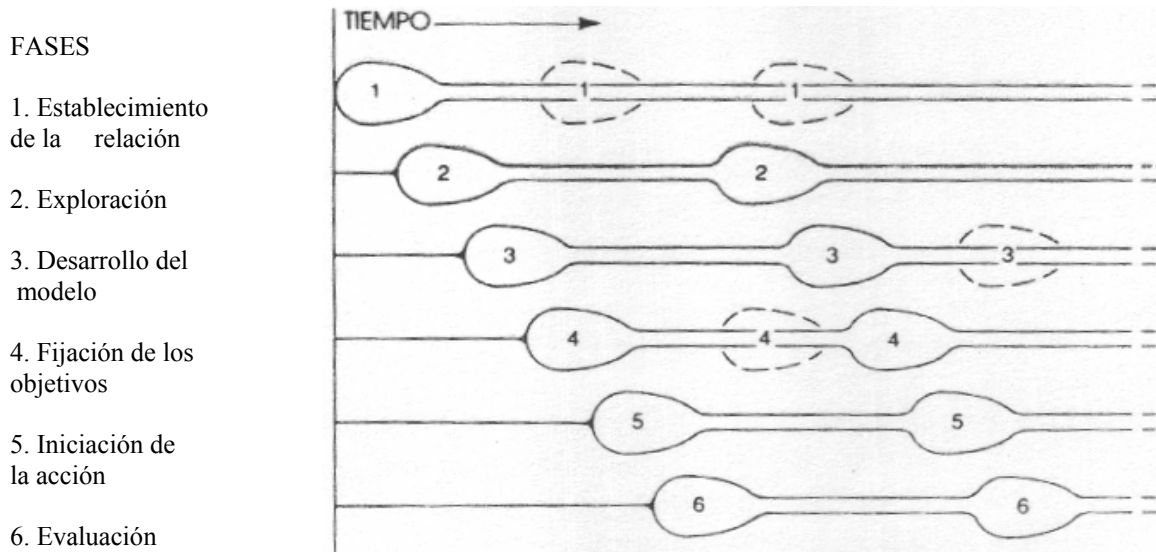
El uso de la provocación es una de las técnicas más difíciles del asesoramiento, debido a la amenaza que implica para los padres y el potencial perjuicio para la relación. Paradójicamente, es el primer método adoptado por muchos profesionales, lo que puede explicar el bajo índice de seguimiento de sus consejos y la alta insatisfacción por parte de los padres. Mientras sea posible, es preferible provocar a los padres sutilmente, de modo que tengan la impresión de que han comprendido el asunto por sus propios esfuerzos. La confrontación

sería, por tanto, es el último recurso, ya que es en ella donde el profesional expresa su propia comprensión y su propia experiencia. Sepa o no el profesional desde el principio qué medidas han de tomar los padres, ha de ayudarles a llegar a conclusiones por sus propios esfuerzos. Sólo se deberán emplear determinadas técnicas si sirven para algo relacionado con los objetivos de la entrevista y si la relación entre los padres y el profesional es lo suficientemente sólida. Es más probable que las confrontaciones sean tomadas en serio si la relación es de mutuo respeto; si no, simplemente serán amenazadoras y rechazadas como maliciosas o estúpidas.

Es probable que los padres sean especialmente sensibles y vulnerables en la mayoría de las interacciones con los profesionales. Esta mayor sensibilidad exige que la provocación, sea cual sea, no se convierta en una acusación. No debe adoptar la forma de una orden, aunque tampoco ser tan débil y vacilante que no encuentre eco o sea rechazada. La provocación debe ser concreta y específica, no una generalización abstracta. Los padres no han de sentirse atrapados en ella, sino libres de movimientos. Esto se facilita si se hace hincapié en sus puntos fuertes, y no en sus puntos débiles, y se someten a su consideración sugerencias constructivas.

EL PROCESO DE ASESORAMIENTO

Las técnicas antes señaladas son valiosas para cualquier relación con los padres, aunque sea un encuentro de diez minutos. El proceso que describimos a continuación puede tener lugar en toda su extensión incluso en este caso. Sin embargo, es más probable que se dé si hay una serie de entrevistas regulares concertadas de antemano a intervalos de mutua conveniencia. Si contemplamos las sesiones en conjunto, constituyen un proceso en perpetuo cambio, en el cual las técnicas antes descritas pueden ser requeridas de continuo o empleadas más selectivamente en diferentes momentos. No es posible decir qué ocurrirá en un instante preciso del proceso de asesoramiento, ni cuánto tiempo durará. Depende de las características del profesional, la familia, los problemas planteados, la relación y las técnicas utilizadas. Una relación sólida y eficaz, por ejemplo, puede establecerse en algunos minutos o exigir varias semanas. No obstante, será útil tratar de prever las posibles fases del proceso y analizar las técnicas de asesoramiento que requiere cada una de ellas. El proceso es representado en forma de diagrama en la figura 6.



en forma de diagrama: los ensanchamientos representan el centro de interés del asesoramiento en un momento determinada; los ensanchamientos punteados ilustran posibles irregularidades y solapamientos. Las Líneas paralelas representan la naturaleza simultánea y progresiva de cada una de las actividades.

Consideraremos el proceso cronológicamente, pero es importante señalar que en una sesión puede haber oscilaciones entre fases. El modelo, por tanto, es orientativo y no preceptivo. Por ejemplo, en la primera entrevista, el profesional puede ser capaz de ofrecer un consejo que permita inmediatamente a los padres tomar medidas positivas: el sanitario a domicilio puede hacer una sugerencia para superar una dificultad en la alimentación; el logopeda puede pedirles que apunten las palabras usadas por el niño para preparar la siguiente entrevista. Tales sugerencias deben ser consideradas cuidadosamente, ya que un fallo podría afectar seriamente a la relación. El éxito demuestra la competencia tanto del padre como del profesional y constituye una base firme para la asociación. En conjunto, de cualquier forma, hay una gran necesidad de planificar lo que se pretende hacer en cada sesión, ya sea explorar los puntos de vista y sentimientos de los padres, elaborar un programa específico de ejercicios o decidir un aspecto de la dieta. Cada entrevista debe ser abordada con un propósito específico, estar basada en las notas tomadas tras la última sesión y ser examinada - cuidadosamente antes de la siguiente. Al terminar la sesión, el profesional puede evaluar hasta qué punto se alcanzaron en ella los objetivos y tomar nota de esto al hacer un breve resumen de lo ocurrido.

1. Establecimiento de la relación

Esta es la primera fase; es importante porque cumple algunos de los objetivos del asesoramiento en sí (por ejemplo, ayudar a la familia) y porque constituye un requisito previo para todos los efectos y acciones ulteriores. Como hemos dicho, no consiste simplemente en decir una o dos frases para tranquilizar a los padres; es un proceso mucho más profundo. Significa motivar a la familia para que trabaje

con el profesional, haciéndole participar en el proceso de modo que, al menos inicialmente, esté dispuesta a dialogar abiertamente sobre sí misma y sobre sus problemas. Debe ser capaz de hacerlo para explorar su situación a fondo. Esto resulta más fácil si se muestran cualidades fundamentales como atención, respeto, sinceridad y empatía desde el comienzo de la primera sesión. El lugar de reunión debe ser cómodo, informal y privado; reunirse con los padres en su propia casa puede tener sus ventajas.

Una parte del establecimiento de la relación consiste en el proceso para llegar a un acuerdo sobre la naturaleza del asesoramiento. Esto obliga a los profesionales al) describir sus roles; 2) analizar conceptos generales, como el del trabajo en asociación, e incluso describir el proceso tal como lo esbozamos aquí; y 3) negociar objetivos aceptables para los padres. Evidentemente, lo que se decide en estos momentos es sólo un "contrato" inicial que está abierto a una renegociación, clarificación y modificación por ambos socios.

Este paso inicial es ignorado con frecuencia. A menudo, los profesionales no se presentan ni describen su rol, y mucho menos lo negocian. Suponen, equivocadamente, que los padres ya saben todo esto, como si compartieran con ellos los mismos constructos antes de que comience el asesoramiento. El propósito esencial del acuerdo es permitir al profesional y a los padres saber lo que pueden esperar unos de otros, lo cual significa ser capaces de construirse unos a otros y, por lo tanto, prever lo que es probable que hagan los otros y cómo han de comportarse a su vez. Esto es especialmente importante, ya que la satisfacción que los padres obtengan del asesoramiento dependerá estrechamente de sus expectativas al respecto.

2. Exploración

La siguiente fase es la exploración de la situación familiar. Como puede verse en la figura: 6, comienza con la primera fase y se superpone a ella, aunque no fuera en principio el foco de interés primario. No es un proceso de diagnóstico, en el sentido de imponer un modelo a la situación familiar, sino una exploración de cómo los padres se construyen a sí mismos y construyen a sus hijos, sus recursos, necesidades y objetivos. Como corresponde a una asociación, no es sólo un proceso por el que los padres transmiten información al profesional, el cual puede entonces comprender y tomar decisiones. Es verdad que el profesional debe intentar comprender cómo construyen los padres su situación, pero la intención principal es que éstos *se aclaren* su modo de construcción, por ejemplo, por qué piensan que el niño no anda, se despierta por la noche o está descontento e irritable. En un enfoque conductista, esto se denominaría análisis funcional e implicaría el uso de métodos tales como la observación sistemática y los registros de conducta, que son muy útiles y perfectamente válidos. Sin embargo, lo importante es que uno explore todas las explicaciones posibles por todos los medios disponibles, y no sólo las que se basan en un conjunto de ideas y técnicas asociadas.

La exploración tiene pues una utilidad tanto para el profesional como para los

padres, por cuanto pueden llegar a comprender mejor su situación. El proceso se pone en marcha con preguntas abiertas del tipo de las descritas anteriormente, tales como «¿Quiere contarme lo que ha ocurrido?» El objetivo general es facilitar el análisis, permitir a los padres hablar de su propia situación en un ambiente tolerante y permisivo. Todas las técnicas y características del asesoramiento descritas anteriormente, aparte de la provocación, pueden desempeñar aquí un importante papel, en particular las encaminadas a motivar a los padres para que hablen y dirijan la discusión.

El resultado esperado es que los padres lleguen a ser claramente conscientes de la situación tal como la ven. Al usar la observación de forma sistemática o asistemática, podrían darse cuenta de que en las circunstancias que rodean la rabieta o la agresión del niño hay una pauta regular. Es posible que se hayan percatado de su coherencia, pero que la hayan explicado de una sola forma cuando podría haber varias explicaciones posibles. Sólo cuando la hayan explorado estarán en condiciones de evaluar la adecuación de su comprensión y podrán ser capaces de fijar unos objetivos claros para lo que tienen que hacer. Si, por ejemplo, al explorar su situación, los padres se dan cuenta de que se aman y desean permanecer juntos, y de que sus peleas están perjudicando a su hijo, su modelo puede resultar adecuado para decidir sus objetivos (por ejemplo, mostrar afecto mutuo). El proceso de clarificación puede servir a menudo para mostrarles que lo que el pediatra o el maestro les había dicho sobre su hijo no estaba claro. *En este caso, el primer objetivo sería pedir a estos profesionales más explicaciones, de modo que se encuentren en condiciones de construir su situación de forma más correcta.*

3. *Desarrollo del modelo*

Como en el último ejemplo, en el cual el proceso de exploración ha indicado que el modelo o forma de construir la situación es inadecuado, la siguiente fase principal del asesoramiento consiste en trabajar con la familia de forma que se puedan desarrollar modelos eficaces. Es posible que los padres se construyan de manera derrotista, si creen, por ejemplo, que son “incapaces de hacer frente a la situación”. Es posible también que hayan sacado conclusiones derrotistas (por ejemplo, “los profesionales nunca me escuchan. No sé nada. No puedo ayudar a mi hijo”), o simplemente que no sepan a qué se enfrentan, por ejemplo, que no conozcan el significado de una dislexia o una parálisis cerebral, o lo que el maestro quiere decir cuando se refiere a un lector lento. En tales casos, su modelo es obviamente inadecuado, porque no poseen la información necesaria. Una vez más, pueden tener constructos incorrectos (por ejemplo: “Los deficientes mentales no pueden aprender nada” o “Los padres de hijos deficientes tienden a divorciarse”).

Sean cuales fueren las inadecuaciones del sistema de constructos, el propósito de esta fase es facilitar el desarrollo de un sistema más útil, que les permita prever lo que han de hacer. Los padres necesitan cambiar en algunos casos esto puede ocurrir fácilmente, pero en otros es extremadamente difícil. Por ejemplo, la

madre de una niña de cinco años con parálisis cerebral grave consideraba a su hija “totalmente normal” desde el punto de vista intelectual, basándose en su capacidad de conversar, que era más que suficiente en casa. En consecuencia, era incapaz de aceptar que había un retraso considerable en su lenguaje tanto expresivo como receptivo y que su aprendizaje se veía obstaculizado por problemas de conducta en la escuela. No creía a ninguno de los profesionales que la enfrentaban directamente a la «verdad”, con gran consternación e irritación por parte de aquellos. Sólo cuando se estableció una relación eficaz como la que hemos analizado fue capaz de empezar a cambiar. Sólo entonces se pudo comenzar a utilizar técnicas de provocación a fin de proporcionar una perspectiva más amplia, un modelo diferente o explicaciones alternativas entre las cuales pudiera elegir. Para respaldar esto, se hizo intervenir a la madre en todas las evaluaciones de la conducta de la niña y en el diseño de un programa terapéutico apropiado que incluía el uso de refuerzos.

Los individuos no cambian fácilmente; todos somos un tanto conservadores a este respecto. Si hay presiones para que cambiemos, ello crea un conflicto entre la forma en que hemos construido nuestra situación y las nuevas formas sugeridas de construirla. Por ejemplo, si una madre construye que su hijo funciona bien en la escuela, la información de que es necesaria una ayuda terapéutica produce exactamente este tipo de conflicto. Así, un niño de nueve años, al llegar a casa de la escuela dijo a sus padres que era un alumno lento y que el profesor había dicho que necesitaba ayuda especial en la lectura. La noticia es bastante hiriente incluso si se da con cuidado; pero hacerlo sin pensar, como en este caso, angustio al niño y produjo un *shock* a los padres. Estos no habían sido advertidos de esta información conflictiva y, en consecuencia, se sintieron irritados con la escuela y la relación entre ellos y el profesor se deterioró. Esto último, sin embargo, facilitó en parte una salida del conflicto, ya que pudieron achacar la situación a la incompetencia del maestro, en lugar de examinar la veracidad de las dificultades del niño.

Todos intentamos reducir el conflicto y podemos hacerlo de varias maneras. En el proceso de asesoramiento, los padres simplemente pueden creer lo que el profesional les dice y cambiar su forma de construir, o bien pueden dudar del profesional (por ejemplo: « No comprende nada»), buscar ayuda en otra parte (por ejemplo: “El médico dijo justo lo contrario”) o tratar de cambiar el punto de vista del profesional. Para incrementar la probabilidad de que los padres cambien es importante reducir la posibilidad de alternativas. Es más probable que las opiniones de los profesionales sean tomadas en serio y no sean rechazadas con facilidad si se les juzga dignos de confianza y competentes.

4. Fijación de los objetivos

Una vez que los padres disponen de un modelo adecuado y realista, se hallan en condiciones de tomar decisiones sobre qué direcciones seguir y qué objetivos fijar. Esto, a su vez, es la base para explorar posibles estrategias a fin de

alcanzar esos objetivos. La siguiente fase en el proceso de asesoramiento es, por lo tanto, permitir a los padres que formulen sus objetivos.

Por ejemplo, un profesor pudo ayudar a los padres de un niño de inteligencia media con graves dificultades de lectura a cambiar su modelo del niño: «No es muy bueno en la escuela y tendremos que aceptarlo», por otro modelo: «No es en general incompetente para todas las tareas escolares, sino que tiene una dificultad específica para aprender a leer que está generando otras dificultades de aprendizaje y destruyendo su confianza». Sobre esta base, los padres se propusieron «hacer todo lo posible por mejorar su lectura», en vez del objetivo del modelo original, «hacer que sea feliz y que deje de preocuparse». Aunque este último era perfectamente aceptable, las acciones resultantes habrían sido totalmente diferentes.

El objetivo del ejemplo anterior de fomentar la lectura era útil, ya que daba una orientación general y unos objetivos a largo plazo, pero no era adecuado para decidir en concreto qué debían hacer los padres; era demasiado general. Subrayamos este punto, porque es muy importante ayudar a los padres a que se fijen unos objetivos específicos, concretos, claros, realistas, apropiados, verificables y situados dentro de unos límites temporales razonables. "Ser capaz de comprender los letreros más habituales en la comunidad" es un objetivo específico, claro y concreto, pero también verificable, porque pueden evaluarse los logros o fracasos. Esto es precisamente lo que sería de esperar de un análisis que partiera de un enfoque conductista. Sin embargo, que sea apropiado o realista depende del niño. Es apropiado si puede servir de base para decidir qué medidas deberían tomar los padres que llevaran a un paso o avance significativo. Es realista si abarca un período específico.

Es mejor, sin embargo, fijarse un objetivo no demasiado ambicioso, ya que si los padres no consiguen alcanzarlo pronto, es probable que pierdan la confianza en sí mismos y en el profesional. El éxito, por el contrario, les motivará más aún. Aunque un objetivo sea demasiado bajo puede, no obstante, ser sólo uno entre otros muchos en el camino hacia un funcionamiento más eficaz.

Hemos incluido en la lista la fijación de unos límites temporales razonables debido a la importancia de tener éxito y de saber cuándo uno puede esperar tenerlo. "Ser capaz de leer los letreros más habituales en un plazo de tres meses" impide que los padres experimenten una sensación de fracaso al cabo de una semana, y además les da tiempo para evaluar sus esfuerzos dentro del período marcado, de modo que puedan fijarse nuevos objetivos si es necesario.

5. Iniciación de la acción

Una vez que se han fijado objetivos apropiados, el siguiente paso del asesoramiento es ayudar a los padres a elegir los métodos para lograrlos. Tras identificar las fuentes de tensión y decidir el propósito, la cuestión estriba en elegir las estrategias para conseguir el propósito y reducir la tensión. Por supuesto, se

pueden adoptar todo tipo de estrategias alternativas, y es tarea del profesional permitir a los padres que descubran todas las posibilidades y seleccionen las que se consideren apropiadas y accesibles. Lo primero que tienen que hacer los padres, por lo común, es elegir entre:

- a) Trabajar solos con el niño.
- b) Obtener ayuda profesional.
- c) Hacer ambas cosas.

En el caso de a) o c) el profesional habrá de formar a los padres directamente o presentarles otra fuente de ayuda. En el caso de b) tendrá que prepararles para interactuar con otros profesionales, por ejemplo compartiendo técnicas de asesoramiento con ellos o dándoles lecciones de acertividad, de modo que puedan comunicarse mejor e incluso provocar ellos a tales profesionales.

La tarea del profesional es ayudar a los padres a descubrir en detalle todas las posibilidades. Estarán entonces en condiciones de adoptar las decisiones mejor fundadas sobre lo que deben hacer. Las decisiones pueden basarse en la relación coste-eficacia de cada una de las alternativas. Es posible ayudar a los padres a decidir qué recursos exigen las distintas alternativas (dinero, tiempo, esfuerzo, técnicas, etc.), de qué recursos disponen y cuál sería el éxito previsto una vez hecho el gasto. ¿Deberían pasar dos horas diarias haciendo ejercicios de fisioterapia para permitir que el niño se siente sin ayuda? ¿Disponen de ese tiempo e, incluso si disponen de él, es probable que alcancen el objetivo? Sea cual sea la decisión, la medida a tomar, como los objetivos, debería estar especificada clara y concretamente y relacionada con las metas que se persiguen y ser realista y apropiada. Es relativamente inútil que el sanitario a domicilio convenza a los padres de que estimulen a su hijo. Más bien, deberían saber qué tipo de estimulación ha de dársele, cuándo, dónde y cómo. Al decidir qué medidas tomar hay que considerar las técnicas y las habilidades que requerirán y, de nuevo, la relación coste-eficacia de las estrategias alternativas.

6. Evaluación

Mientras los padres llevan a cabo las estrategias que han escogido, el rol del profesional sigue siendo el de apoyo. Esto puede implicar aliento, consejo, análisis y cuando sea necesario, ayuda para que los padres revisen sus objetivos y métodos a la luz de su nueva experiencia. Hay pues una necesidad de supervisión constante, de principio a fin, pero cuando es sin duda esencial el proceso de evaluación es una vez que se ha puesto en marcha una determinada estrategia.

Una fase muy importante del proceso de asesoramiento es aquella en que el profesional ayuda a los padres a examinar detenidamente lo que han hecho y a evaluar si los objetivos que se propusieron se han cumplido a través de las

estrategias adoptadas. El proceso es hasta cierto punto el mismo, tanto si se han alcanzado tales objetivos por completo o en parte como si no se han alcanzado en absoluto. Si el éxito es completo, el siguiente paso es decidir el próximo objetivo y el método para alcanzarlo.

Puede que el problema se haya resuelto al alcanzar los objetivos fijados; entonces, el profesional y la familia deben reevaluar su asociación. Puede darse el caso de que el asesoramiento resulte superfluo y deba, por tanto, finalizar. Si los objetivos no han sido alcanzados, o lo han sido sólo en parte, los profesionales han de ayudar a los padres a determinar las razones. En consecuencia, pueden cambiarse los métodos y/o revisar los objetivos. Por otra parte, puede que la visión general de los padres sobre la situación haya cambiado como consecuencia de lo que han hecho. Por ejemplo, una familia trataba de resolver el problema de un niño que no se dormía hasta muy tarde por las noches. Aunque su objetivo (es decir “dormirse a la media hora de ser acostado”) no se alcanzó, la situación mejoró al lograr que el niño jugara tranquilamente en su cuarto sin molestar a los padres. Como resultado de su experiencia, éstos decidieron que no les importaba ya la falta de sueño y, por tanto, no necesitaban alcanzar el objetivo original.

En la fase de evaluación, como en la fase de desarrollo del modelo parental, las técnicas de atender, escuchar, dirigir las exploraciones de los padres y provocarlos, al igual que los atributos fundamentales de respeto, empatía y sinceridad, siguen siendo vitales para el éxito de todo el proceso de asesoramiento.

El hecho de que haya una fase de evaluación implica que los planes de acción acordados no son una garantía para lograr el éxito. Son un medio para verificar las hipótesis que se derivan de la fase de desarrollo del modelo. Esta fase final puede, pues, servir para recordar, tanto a los padres como al profesional, que están en vías de experimentar o actuar científicamente. Si aceptan esta filosofía, todos ellos estarán más capacitados para enfrentarse a la falta de éxito y a la consiguiente mengua de la motivación.

COMENTARIOS FINALES

El proceso de asesoramiento involucra muy frecuentemente al profesional en un intento de ayudar a que los padres cambien. El foco de interés se centrará a menudo, aunque no siempre, en el propósito de capacitarles para modificar la conducta de su hijo. Pero ya sea el profesional el que trate de cambiar a los padres, los padres los que traten de cambiar a su hijo, e incluso el profesional el que trate directamente de cambiar al niño, el proceso es el mismo. En todos los casos hay una serie de principios básicos que describiremos a continuación. En el centro de todos ellos están el respeto y la negociación, fundamentos de la asociación propuesta a lo largo de todo el libro. El hecho de que se trate de un niño, incluso con necesidades especiales, no invalida nuestros argumentos

acerca de la obligación de respetar a aquellos con los que se trabaja y escucharlos, ser sincero, etcétera.

1. Avanzar de lo conocido a lo desconocido: igual que el profesional escucha atentamente a los padres tratando de comprenderlos y usa esto como base para ayudarles, los padres deben realizar sus esfuerzos partiendo de un conocimiento completo de su hijo, en lo que respecta a sus técnicas, habilidades y constructos.

2. Trabajar al ritmo de la persona que debe cambiar: en el asesoramiento, el profesional debe avanzar a una velocidad negociada con los padres. Es tan probable que se produzca un distanciamiento si va demasiado deprisa como si se demora cuando ellos quieren continuar. De modo similar, esperar que el niño cambie cuando no está preparado o ir demasiado despacio sólo llevará al fracaso y a la pérdida de interés. Por tanto, el control del proceso debe estar, hasta cierto punto, en manos de la persona que debe cambiar.

3. Asegurar la relevancia del cambio: del mismo modo que es menos probable que los padres cambien si el profesional les exige que lo hagan de una forma que ellos consideren inaceptable e irrelevante, también la relevancia de los cambios exigidos al niño debe ser considerada y negociada, siempre que sea posible.

4. Fijar unos objetivos explícitos: al trabajar con padres o con niños hay que fijar hasta donde sea posible negociar, o al menos manifestar, unos objetivos explícitos, no sólo para que todos los implicados sepan lo que intentan hacer, sino también para que sepan si esto se ha logrado.

5. Maximizar el éxito: al tratar de cambiar tanto a los padres como a los niños hay que fijar objetivos realistas con el fin de maximizar el éxito. En ambos casos, el no hacerlo llevará a una pérdida de confianza y una reducción del esfuerzo. Un factor crucial que hay que considerar es, por tanto, el grado de cambio que exige cada uno de los pasos.

6. Subrayar la autorresponsabilidad: a lo largo de todo el libro hemos insistido en varios puntos en la necesidad de respetar a aquellos con quienes se trabaja y subrayar su autorresponsabilidad. Esto es necesario tanto si es el profesional el que cambia a los padres como si son éstos los que cambian al niño. La intención que se pretende es facilitar, en ambos casos, sentimientos de autoconfianza, autoestima y autoeficacia.

EJERCICIO PRACTICO

A. Todas las técnicas descritas en este capítulo deben practicarse; esto puede hacerse usándolas en la vida diaria. Por ejemplo, puede tratar de escuchar y atender cuidadosamente a lo que dicen sus amigos. Intente utilizar expresiones empáticas o guiar la conversación incitándola y facilitándola de la manera que hemos sugerido.

Ya que, para dominar una técnica, es esencial contar con un *feedback* de su utilización, es necesario además practicarla en cooperación con otras personas. Le sugerimos, por tanto, que ponga en práctica este ejercicio en compañía de otra persona al menos, tal como un colega. Quizá es preferible, sin embargo, que haya tres personas, de modo que usted pueda interactuar con ellas, asumiendo una el rol de padre, otra el de asesor y la tercera el de un observador que haga comentarios sobre lo que observe.

1. Decidan quién va a ser el asesor, el padre y el observador, y diseñen una sesión de asesoramiento que no dure más de cinco minutos. A menudo es útil que el padre, escoja alguna experiencia preocupante o molesta de su propia vida para analizarla en el asesoramiento.

2. Concéntrese cada vez en una sola de las técnicas que hemos descrito. Puede usar otras simultáneamente, pero propóngase centrarse en una sola y hacerlo lo mejor que pueda. Escuche atentamente, intente ser empático (a un nivel básico o avanzado) o provoque a la persona de la forma que hemos descrito. Trate de ser sincero, o respetuoso, etcétera. Si es necesario, puede pedir al «padre» que actúe de una forma específica (por ejemplo, mostrando enfado, reticencia, confusión) o que adopte un marco especificado que permita al «asesor» practicar determinadas estrategias.

3. Al final del *role-play* analice la actuación. ¿Cómo cree que lo hizo el “asesor”? ¿Cómo se sintió el “padre”? ¿Cuáles son los comentarios del “observador”? Considere lo que hizo mal y cómo podría mejorarlo.

4. Una forma mejor de proporcionar un *feedback* es grabar en cassette la sesión y luego oírla y analizarla. Si dispone de equipo, la grabación en vídeo añadirá, por supuesto, una dimensión suplementaria.

5. El siguiente paso puede ser intentar de nuevo mejorar lo que se hizo malla última vez y repetir el análisis del *feedback*. Antes de hacerlo, podría ser útil repetir varias veces un determinado tipo de respuesta (por ejemplo el tono de voz al tener que provocar algo asertivamente).

6. A continuación cambien los roles, de modo que el "padre" sea ahora el «observador» o el «asesor”, etc., hasta que todos hayan representado todos los roles. En cada ocasión repita el *feedback* de la evaluación todas las veces que sea necesario.

7. Luego tome otra técnica específica u otra situación difícil y céntrese en su práctica. Túrnense de nuevo al intentarlo.

Esto debe hacerse a lo largo de varias reuniones. Al principio, puede sentirse desconcertado y preocupado por las críticas, pero enseguida se acostumbrará a

la situación. Es importante, sin embargo, ser positivo y constructivo al evaluar la actuación de cualquier otro.

B. Esta es una transcripción adaptada de una entrevista mucho más larga. Léala cuidadosamente hasta que entre en situación. Luego:

1. Tome sucesivamente cada una de las observaciones del asesor y trate de juzgar en cuál de las siguientes categorías se incluye: incitación a los padres a hablar, pregunta abierta o cerrada, empatía, resumen, suministro de nueva información, empatía avanzada, confrontación, comentario sobre la relación de asesoramiento (inmediatez) o revelación sobre sí mismo. Una determinada expresión puede incluirse en varias categorías.

2. Juzgue si cada una de las observaciones del asesor es correcta o apropiada. Considere si usted habría dicho lo mismo.

Madre: Me altero de verdad cuando veo al maestro trabajar con él tan bien.

Asesor: Mm-mm.

Madre: Realmente se esfuerza y se divierte.

Asesor: ¿Cómo la altera eso?

Madre: Bueno. El no hace nada conmigo; pierde el tiempo.

Asesor: Supongo que eso le hace sentirse inútil.

Madre: Sí, todo el tiempo.

Asesor: A menudo yo me siento igual con mi hijo. Quizás es un problema unido al hecho de ser padres.

Madre: Quiere decir que los padres no deberían enseñar a sus hijos.

Asesor: No; pero quizá la relación lo haga más difícil. **Madre:** Todo va bien cuando el resto de la familia está alrededor. El está contento y yo me siento mejor. **Asesor:** Parece decirme que no puede enseñarle usted misma, pero que puede proporcionarle otras cosas cuando la familia está alrededor.

Madre: Bueno, está contento cuando estamos todos juntos. Pero, de algún modo tengo la impresión de que deberíamos hacer algo más que eso.

Asesor: Piensa que la felicidad no es importante.

Madre: No es eso exactamente. Sólo quiero que sea capaz de hacer todas las cosas que no puede. Quizá también soy egoísta y no quiero líos.

Asesor: Y esto le hace sentirse más preocupada por no estar esforzándose continuamente.

Madre: Es un círculo vicioso. Me esfuerzo, y él quiere hacer cualquier otra cosa. Me enfado lo que le altera, de modo que hago algo agradable; creo que él sabe cómo hacer que deje de enseñarle.

Asesor: Me parece que el niño la está controlando muy bien. Tal vez no sea tan torpe como usted piensa. También parece que usted se contradice al esforzarse por hacerle feliz cuando piensa que la felicidad no es importante.

7. COMO PARTICIPAN LOS PADRES

En este capítulo describiremos una serie de enfoques y proyectos específicos referentes a la participación de los padres. Servirán para ilustrar la aplicación de los marcos, principios y técnicas señaladas en capítulos anteriores en relación

con la necesidad de suministrar información, apoyo emocional y práctico, orientación y formación. Mostraremos que tales principios son igualmente relevantes en situaciones de grupo y en relaciones entre dos personas. No consideraremos la participación de los padres en actividades tales como asegurar el transporte, recolectar fondos, pertenecer a asociaciones de padres y profesionales y asistir a clase. Estas son, a menudo, reacciones a las necesidades de los profesionales, antes que tentativas de satisfacer las necesidades de los padres y establecer una asociación. Eric Midwinter (1977), en su libro *Education for sale*, describe muy bien esto cuando dice: «Un *coolie* mudo con la cartera repleta parece ser la imagen del padre perfecto para algunos». Se reconoce, sin embargo, que estas reacciones a las necesidades de los profesionales pueden ser mutuamente beneficiosas, prestar importantes servicios y proporcionar puntos de contacto para el desarrollo de la colaboración entre los padres y los profesionales. Tampoco consideraremos el suministro de servicios básicos, tales como ayudas especiales, "atención sanitaria, subvención económica y problemas de alojamiento, los cuales también son importantes: a menudo la posibilidad de contar con una lavadora o disponer de mayor movilidad facilita más el funcionamiento de la familia que la asistencia a un grupo de terapia o las muestras de apoyo y simpatía. De hecho, muchos estudios concluyen que lo más importante para la familia es satisfacer sus necesidades prácticas.

Aunque está fuera del alcance de este libro, hemos de mencionar el área en rápido desarrollo de la terapia familiar (Walrond-Skinner, 1981). Muchos de los principios analizados en los capítulos anteriores son relevantes para este enfoque. El término "terapia familiar" remite a una amplia gama de marcos teóricos y técnicas generalmente usado, por especialistas en psiquiatría infantil, incluyendo psicólogos clínicos, asistentes sociales, psicoterapeutas y psiquiatras. El enfoque se basa firmemente en el principio de que los niños que sufren perturbaciones de conducta no están aislados de su familia. Por tanto, se suele entrevistar a toda la familia junta para explorar abiertamente el problema del niño en relación con todos sus miembros. Por ejemplo, puede que el problema esté más estrechamente relacionado con un miembro de la familia o con la estructura y funcionamiento de toda ella. A través de una serie de reuniones, se intenta definir el problema y diseñar unas estrategias terapéuticas. La mayoría de los profesionales que tratan con padres deben saber que pueden recurrir a esta terapia en caso necesario, aunque no necesiten los marcos o técnicas relativamente especializados de esta área.

Comenzaremos analizando uno de los enfoques más corrientes de la participación de los padres, la utilización de los grupos de padres, ya que ejemplifica muchos de los principios básicos.

GRUPOS DE PADRES

Puesto que los recursos profesionales son escasos, trabajar en grupo puede ser más económico que hacerlo con familias individuales, siempre que ello cubra sus necesidades. Una segunda ventaja es que los padres se pueden ayudar unos a

otros. En consecuencia, ha habido una rápida expansión de los enfoques basados en los grupos de padres durante los últimos veinte años aproximadamente (Seligman, 1982). En un principio el trabajo tendió a ser una prolongación de la práctica de la psiquiatría clínica, destinada sobre todo a ayudar a los padres a adaptarse a la deficiencia del niño y centrada en las actitudes, los sentimientos y los problemas emocionales. Hasta cierto punto, esto reflejó la orientación patológica antes analizada, por la que se suponía automáticamente que los padres de niños con una grave deficiencia tenían problemas emocionales. Se constituyeron muchos grupos con padres enviados por gabinetes clínicos, coordinados por psiquiatras y asistentes sociales.

Como todos los grupos de padres, estos grupos terapéuticos pretendían mejorar la eficacia parental. Se sostenía que, a menos que los padres se hubieran adaptado emocionalmente y se hubieran aceptado a sí mismos y a la deficiencia del niño, su relación con éste no sería satisfactoria. Estos enfoques también reconocían que dicha adaptación exigía un apoyo emocional, el cual era más fácil de obtener con métodos de grupo que individuales. Los grupos pueden mitigar los sentimientos de aislamiento y proporcionar una red de apoyo más amplia; además, los padres se muestran frecuentemente más dispuestos a aceptar los comentarios de otros padres que los de los profesionales, y las experiencias compartidas les dan nuevas perspectivas.

Puesto que en tales grupos el interés está «centrado en el cliente» y los objetivos son promover el conocimiento y la comprensión de los sentimientos y reducir la ansiedad, los grupos son a menudo informales, con discusiones abiertas. Las técnicas de asesoramiento reflexivas (capítulo 6) se usan para favorecer la expresión de sentimientos, identificar problemas del mayor interés y diseñar estrategias para hacerles frente. Los padres establecen el orden del día y controlan en gran parte la dirección, el ritmo y la frecuencia de las reuniones. Algunos enfoques incluyen también el objetivo de cambiar las actitudes parentales hacia la crianza de los niños. Aunque se hace hincapié en las discusiones en pequeños grupos, también se utilizan otros métodos, como conferencias, sesiones de preguntas con un panel de expertos, películas, material escrito y *role-play*.

Con la aparición de las teorías conductistas y la tendencia a compartir las técnicas con los padres, se formaron grupos más formales, a menudo llamados «talleres». El objetivo principal era proporcionar consejo, orientación y formación para participar directamente en el tratamiento o educación del niño. Algunos fueron también una reacción contra el enfoque "reflexivo", que a menudo parecía suponer que todos los padres de niños deficientes necesitaban asesoramiento para resolver sus dificultades emocionales. En lugar de esto, se defendió que la necesidad primordial de los padres era aprender las técnicas de educación y control y que cuanto más capaces fueran de controlar los problemas de conducta y de desarrollar las capacidades del niño, menos probabilidades tendrían de experimentar tensión y trastornos emocionales. La mayoría de los talleres

conductistas se centraron, sin embargo, en las necesidades del niño en oposición a las de los padres, siendo la razón fundamental de esto que:

- i) los padres podían dar una enseñanza más individualizada, considerada necesaria para el niño con dificultades;
- ii) los padres podían reforzar en casa y en cualquier lugar lo aprendido en clase y así ayudar a generalizar y mantener el aprendizaje;
- iii) en el caso de problemas de conducta, se sostenía que éstos con frecuencia se relacionaban directamente con la conducta de los padres, y que eran éstos los que necesitaban ser cambiados.

Así pues, los talleres generalmente tienen en común el objetivo de desarrollar en los padres técnicas de educación y control que se aplican al problema de conducta o a las dificultades de aprendizaje del niño. La mayoría de ellos también pretenden aumentar la confianza de los padres compartiendo experiencias con otros padres, confirmando su competencia y desarrollando nuevas técnicas. En consecuencia, se hace hincapié en la necesidad de abordar las conductas infantiles que sean a la vez relevantes y modificables dentro del tiempo limitado del taller. Algunos se han atenido estrictamente a la enseñanza de principios conductistas, mientras que otros han optado por enfoques más amplios relacionados con la crianza de los hijos y el fortalecimiento de las técnicas parentales. Algunos profesionales han intentado conscientemente compartir principios y técnicas básicos con los padres, partiendo del supuesto de que esto promovería entre ellos una conciencia más generalizada y una mayor capacidad para resolver o prevenir dificultades futuras por sí mismos.

La mayoría de los talleres incluyen análisis del desarrollo normal y del desarrollo típico de niños deficientes o con dificultades de aprendizaje o conducta. Este último varía según la naturaleza del niño y la deficiencia. En el caso de niños pequeños con retraso del desarrollo, se hace hincapié en el desarrollo sensoriomotor en general, mientras que en el caso de niños mayores son más comunes problemas tales como perturbaciones de conducta, de juego o de lenguaje. Algunos se centran en problemas específicos, como la lectura, la sexualidad o el abuso de drogas. Sea cual fuere el problema, la mayoría de los talleres preparan a los padres para usar estrategias de control y a menudo aprovechan la oportunidad para dar información sobre los recursos locales y nacionales.

Además de los grupos de terapia y los talleres educativo-conductistas, hay un tercer tipo que se dedica fundamentalmente a dar información. Consiste por lo general en una serie de conferencias (a veces con películas y exposiciones) seguidas de un debate. Cubre una amplia gama de temas que incluyen las causas y la naturaleza de las diversas deficiencias, los tipos de tratamiento, los servicios disponibles, las perspectivas de empleo, etcétera. Si su base es la escuela, a menudo se centra en los objetivos escolares y los programas de estudio y en la función de ciertos servicios asociados a aquélla como la logopedia y la psicología educativa. Sus funciones principales son proporcionar

información a un gran número de personas, abrir áreas para el diálogo y motivar o inspirar la reflexión y el interés. Tiene la ventaja de atraer a una amplia gama de padres, incluyendo a los que pudieran mostrarse más reservados o menos dispuestos a asistir a debates en pequeños grupos en los que se espera que participen. Los padres tímidos que no se sienten socialmente competentes e integrados, o se muestran cohibidos ante los «expertos», pueden asistir a encuentros más amplios sin «destacar». Sin embargo, es posible que tales reuniones no satisfagan algunas necesidades individuales y que muchos asistentes tengan la impresión de que la experiencia no ha merecido la pena. Igualmente, los debates que tengan lugar pueden ser parciales y representar sólo los puntos de vista de aquellos padres deseosos de hablar en público.

La distinción entre grupos de terapia, dedicados sobre todo a proporcionar apoyo emocional y ayuda para la adaptación, y los talleres educativo-conductistas, orientados hacia la ayuda y las técnicas prácticas, es en gran medida puramente académica. Los pocos estudios evaluados disponibles indican que los padres por lo general no distinguen entre la ayuda emocional y la ayuda práctica que proporcionan los profesionales (Key, Hooper y Ballard, 1979; Sloper, Cunningham y Arnjlsdottir, 1983). A los padres les interesan las necesidades inmediatas y aprecian cualquier solución que les sirva de ayuda. Consideran la formación práctica muy provechosa, y piensan que tener a alguien con quien hablar de sus inquietudes ayuda al niño y les ayuda a ellos. Salvo en casos extremos, hay más probabilidades de que los padres tomen parte en una actividad si perciben que tiene alguna incidencia práctica. Generalmente consideran que las oportunidades de adquirir una formación son prioritarias, mientras que los profesionales con frecuencia piensan que necesitan más bien asesoramiento para sus dificultades emocionales y de adaptación. Se ha sostenido a veces que los padres son reacios a buscar asesoramiento para sus necesidades emocionales, bien porque lo ven como una anomalía que lleva asociado un estigma, bien porque tienen poca experiencia o conocimiento de esta área de ayuda.

Esto último arroja luz sobre un problema importante para evaluar los enfoques. A menos que los padres hayan probado diferentes enfoques, sólo pueden evaluar el que han probado, sin posibilidad de contraste. Si ese enfoque satisface algunas de sus necesidades, es probable que estén de acuerdo en que es de gran ayuda. Además, la mayoría de los enfoques confían en que los padres que asistan voluntariamente, y la mayoría de las evaluaciones se basan en que estén aún presentes al término de la actividad. Varios estudios han indicado que, independientemente del enfoque usado, los padres de grupos socioeconómicos altos tienden a apuntarse más a los cursos y a terminarlos. Uno de los pocos estudios sobre los padres que no se apuntan a cursos (McConkey y McEvoy, 1984) halló que las madres de niños deficientes mentales en edad preescolar creían que ya hacían lo más que se podía hacer como padres, no compartían los valores del curso y participaban menos activamente en los juegos del niño. Así, a lo largo de este capítulo, el lector deberá tener presente que las evaluaciones pueden estar sesgadas por las opiniones de aquellos padres que encuentran

algún valor en la actividad. Para mayor claridad, resumiremos bajo una serie de epígrafes las conclusiones de los estudios publicados.

Lugar de reunión

Los grupos de padres se han reunido en hospitales, clínicas, locales de servicios sociales, escuelas, centros de formación de adultos, institutos, salas parroquiales, clubes, hoteles y casas particulares. Si dejamos a un lado que las reuniones en institutos o universidades pueden provocar rechazo en algunos padres y que las casas particulares dan lugar a interacciones más informales y relajadas, no parece haber ningún lugar de reunión especialmente favorable.

De cualquier forma, si es conocido y de fácil acceso para los padres, es probable que asistan en mayor número. Es importante que sea cómodo y amplio. Los padres valorarán el curso y se valorarán, por tanto, a sí mismos y a su hijo a partir de muchas impresiones, incluyendo el aspecto del local, la organización y la calidad de los materiales. Los grupos de padres que se han reunido en hoteles y clubes han indicado que estos locales parecen crear con más rapidez una atmósfera relajada y cordial y que es más probable que los padres asistan. Sin embargo, tales lugares pueden ser inapropiados para algunos padres por razones religiosas o culturales.

Tamaño del grupo

Para grupos dedicados sólo a dar información, el tamaño no parece ser esencial. Resulta esencial cuando el objetivo es satisfacer necesidades individuales y cambiar conductas. Esto requiere un tiempo considerable para el análisis, y por tanto grupos reducidos. El tamaño más adecuado para los grupos de análisis es de 8 a 12 padres que representan de 5 a 8 familias. Esto asegura una variedad suficiente de necesidades, perspectivas y experiencias compartidas, y a la vez permite que el grupo sea manejable, aún contando con las ausencias.

Número de sesiones

Estas han oscilado entre las 3 y las 60, siendo los grupos "de terapia" los que muestran mayor variación en el número de sesiones. La media se sitúa entre 6 y 12. La mayoría de los enfoques orientados hacia las conferencias y la información celebran unas 6 reuniones. En grupos pequeños, las dos o tres primeras sesiones son necesarias para establecer relaciones y una forma aceptable de funcionamiento del grupo. Más de 10-12 sesiones normalmente exige demasiado en cuanto al compromiso de asistencia regular y puede sobrecargar el aprendizaje y la formación esperados.

Intervalos de tiempo entre las sesiones

Son típicas las sesiones semanales. Esto permite un tiempo para reflexionar sobre las sugerencias y ponerlas en práctica, reunir observaciones, etcétera. Es

importante que el intervalo sea lo suficientemente largo como para que los padres realicen ejercicios prácticos y consoliden o apliquen lo aprendido. No debe ser tan largo como para que, si encuentran que no han comprendido o no están obteniendo resultados, tengan que esperar antes de poder consultar al grupo. Además, el contacto frecuente con éste y las nuevas ideas son necesarios para mantener el interés y la sensación de cambio. Los intervalos de dos semanas o más pueden poner esto en peligro. Algunos talleres utilizan las sesiones semanales durante aproximadamente los dos primeros tercios del curso; pero después se reúnen quincenalmente, y luego cada tres semanas, en un proceso de "deshabitación".

Esto se basa en el supuesto de que podría ser desaconsejable una brusca interrupción de las reuniones si éstas han resultado de gran ayuda. Los grupos orientados hacia la información parecen depender menos de los intervalos entre sesiones. De cualquier forma, los padres parecen más capaces de organizar sus rutinas familiares en torno a reuniones regulares semanales o mensuales.

Aspectos prácticos

Se ha de prestar mucha atención al historial de los padres y el niño y a los objetivos del taller. Las familias encabezadas sólo por el padre o la madre o los padres de niños con graves dificultades de conducta tienen más probabilidades de encontrar problemas para ocuparse de sus hijos. Si las reuniones tienen lugar por las tardes, asisten más padres. Los organizadores deben considerar también las condiciones del transporte local, tales como las horas punta, los horarios de autobuses y trenes y la hora de cierre de los lugares de trabajo. En invierno, las noches oscuras y el mal tiempo pueden frenar la asistencia.

Duración y estructura de las sesiones

La sesión media dura entre una hora y media y dos horas. Una sesión de dos horas parece preferible, puesto que usualmente incluye una pausa para tomar té o café al principio, en medio o al final. Señalamos esto porque es importante para el contacto informal entre los padres, y a menudo conduce a la creación de redes sociales de apoyo. En algunos talleres, la primera parte de la sesión se dedica a exponer principios generales, por medio de conferencias, películas o exposiciones, y después los padres se reúnen en pequeños grupos para el debate. Una vez que se ha dado la información básica en las primeras sesiones, los objetivos se orientan hacia la consolidación y la práctica y se acentúa la atención a los problemas o tareas individuales. En consecuencia, las últimas sesiones se utilizan casi exclusivamente para el debate en pequeños grupos. Si el taller está formado por un pequeño número de padres sin conferenciantes ajenos al grupo, todas las sesiones tienden a adoptar el formato del debate. La mayoría de los talleres incluyen una sesión final de debate, a menudo con un grupo de conferenciantes, donde se analiza "qué hacer a partir de ahora".

Composición del grupo

Habitualmente hay más madres que padres, aunque esto varía según el momento de reunión y, posiblemente, según la naturaleza del grupo. La asistencia de los padres a las reuniones por la tarde es alta, especialmente si se hace hincapié en las ventajas de que ambos padres estén presentes. Los padres prefieren asistir a los talleres con objetivos claramente formulados y que parezcan prácticos que a los grupos de apoyo menos definidos. Son también más irregulares que las madres en la asistencia a estos últimos, lo que puede reflejar diferentes necesidades: las madres, por ejemplo, necesitan salir de casa y hablar, mientras que los padres tienen más oportunidades de hacerlo. Así, los grupos que satisfacen necesidades tanto prácticas como emocionales tienen más probabilidades de atraer a padres y madres.

Algunos grupos animan a asistir también a los hermanos y abuelos, pero se debe restringir el número de miembros que representan a un solo niño para evitar desequilibrios. Se han organizado también grupos específicos para hermanos y, con menos frecuencia, para abuelos. Estos grupos se dedican sobre todo a dar información y apoyo emocional, más que a enseñar métodos conductuales o educativos, aunque parecen tener más éxito los que pretenden dar información sobre el niño para ayudar a comprender y enseñar formas prácticas de interactuar con la persona deficiente y/o de desenvolverse en situaciones embarazosas.

Algunos informes sugieren que los padres prefieren estar en un grupo en el cual los niños tengan una discapacidad o un conjunto de dificultades semejantes y sean de edad parecida. Inicialmente, esto puede deberse a la identidad percibida y a la empatía con los otros miembros, pero en las sesiones posteriores refleja la importancia de asegurar que el contenido de los grupos sea compatible con las necesidades individuales. Así, merece la pena estimar las probables necesidades antes de componer el grupo.

Muchos grupos parecen tener una inclinación por los padres de clase socioeconómica alta, lo que puede deberse a problemas prácticos de asistencia. También puede reflejar la forma en que los padres construyen su relación con los profesionales y sugiere la necesidad de un esfuerzo considerable para establecer relaciones antes de llegar al taller. No parece, sin embargo, haber ninguna diferencia en la capacidad de los padres para beneficiarse de los talleres o en su nivel de satisfacción según su clase social o su educación. Hemos de exceptuar a aquellos padres que padecen deficiencias mentales y precisan programas hechos a la medida y más ayuda individual.

Las conferencias con material escrito y/o la toma de apuntes es un modo académico de aprendizaje que puede no ser familiar a muchos padres. Así, las exposiciones, las películas y el debate en pequeños grupos pueden ser más apropiados y tener más éxito. De hecho, hay un cierto consenso en que el material escrito tiene un valor limitado y en que los grupos de debate de padres son

realmente la única forma satisfactoria de difundir información, incluso para temas como la filosofía y los objetivos de la escuela. Los resúmenes de las charlas y los folletos informativos resultan, sin embargo, útiles como referencia para los padres tras las reuniones, y pueden también evitar discusiones posteriores sobre lo que se ha dicho.

Finalmente, se ha prestado poca atención a las características o motivos de los padres que no se apuntan a los grupos. A menudo, se les clasifica como “apáticos” o “desinteresados”, pero esto no explica nada y es un tipo de enfoque “patológico”. Puede haber muchas otras razones para que no asistan, como dificultades de transporte, obligaciones laborales, enfermedad o el hecho de no tener con quién dejar a los hijos. La mayoría de estos problemas pueden ser resueltos una vez identificados. En los casos en que los padres desconfíen de los grupos y los «expertos», el contacto personal previo a la reunión del grupo puede reducir la amenaza percibida.

Hay pruebas que indican que, aunque el profesional crea que el curso beneficiará a los padres y al niño, es posible que los padres no compartan esta opinión. Es posible por ejemplo, que crean que no pueden hacer gran cosa para influir en el desarrollo del niño, y que por tanto no consideren el curso interesante para ellos. Se puede animar a tales padres explicitando claramente la razón de ser y los objetivos del taller antes de su comienzo. Igualmente, esto puede obviarse al inicio del curso si se satisface un conjunto de necesidades y objetivos, algunos de los cuales son considerados importantes por distintos padres. Es aún más útil negociar con ellos antes de llegar al taller. A menudo, sobre todo con padres que han tenido experiencias educativas o tratos con profesionales poco satisfactorios, es necesario un largo proceso para crear un clima de confianza a través de contactos regulares. Salvo excepciones, en general no es difícil encontrar un número suficiente de padres. Se ha recurrido a una amplia gama de métodos publicitarios que abarcan desde los periódicos y programas de radio y televisión locales a los carteles y los servicios sociales y sanitarios de la comunidad. Los grupos creados por escuelas o centros concretos tienden a restringir la asistencia a los padres de niños inscritos en ellos. Si el objetivo es un paso importante (por ejemplo, de la guardería a la escuela, de la escuela al centro de adultos o al puesto de trabajo), los talleres conjuntos de los dos establecimientos presentan muchas ventajas.

Coordinadores, tutores y conferenciantes

Muchos talleres han sido organizados por psicólogos (clínicos y educativos), pero más frecuentemente corren a cargo de una combinación de profesionales que incluye profesores, enfermeras comunitarias, logopedas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, médicos y asistentes sociales. La mayoría de los informes no especifican si el coordinador del grupo ha recibido una formación en técnicas de asesoramiento o dirección de pequeños grupos, pero siempre tiene alguna especialización en el campo de las deficiencias. Algunos informes señalan que el coordinador es elegido por su capacidad para comunicarse y

establecer relaciones empáticas, pero más a menudo la elección depende simplemente de su disponibilidad.

La capacidad del coordinador para hacer que el grupo funcione y establecer relaciones, y las formas en que los padres construyen a los profesionales que intervienen, parecen ser los factores clave. Por ejemplo, algunos informes de grupos organizados por psicólogos señalan que la presencia de una persona del centro o de la escuela como coordinador puede impedir que los padres expresen preocupaciones y asuntos que crean que repercuten sobre ellos mismos o sobre este personal. Asimismo, especialmente si se encuentran bajo una tensión, es posible que los padres quieran saber qué hacer y necesiten confiar en que los «expertos» lo saben. Es posible que construyan que el personal del centro o de la escuela está en posesión de un conjunto definido de conocimientos correctos aplicable por igual a todos los niños y familias. Por consiguiente, los profesionales pueden encontrarse en la ambigua situación de que se espere de ellos que tengan respuestas para todo y al mismo tiempo intenten, en el contexto del taller o de un debate de grupo, compartir sus conocimientos y su falta de conocimientos con el propósito de ayudar a los padres a desarrollar sus propias técnicas para solucionar problemas. Esta incertidumbre puede producir sentimientos de ambivalencia o incompetencia tanto en los padres como en el personal. A menos que esté preparado, el personal puede sentirse amenazado e intentar dar soluciones precipitadas con grandes probabilidades de fracaso. Esto quebranta entonces la confianza de los padres y la relación. Es importante, pues, analizar abiertamente este peligro y las expectativas parentales en las primeras sesiones. Tal análisis es un aspecto de la técnica de la inmediatez descrita en el capítulo 6. Para muchos profesionales con poca experiencia o formación en trabajo en grupo con padres, es necesaria una preparación previa. a través de su propio taller para considerar el contenido, la estructura y las técnicas interactivas y organizativas.

Durante el taller, las reuniones de profesionales entre una y otra sesión permiten evaluar los progresos realizados y los cambios necesarios en las siguientes sesiones. Tales reuniones proporcionan también apoyo al personal. Algunos talleres y grupos han utilizado dos coordinadores para cada grupo de debate, de forma que, en las sesiones en que se exploran los sentimientos, uno pueda actuar como director del grupo y el otro como observador de las reacciones de los padres. Otros han alternado los roles o asumido el control en el momento oportuno según su formación. Este parece ser un enfoque útil, por cuanto se satisfacen mejor las necesidades individuales y los coordinadores se ayudan mutuamente.

A la hora de utilizar conferencias es importante que los conferenciantes ajenos al centro estén bien informados y que sus charlas se ajusten bien a los objetivos y el estilo del taller. Se debería facilitar un resumen escrito práctico y concreto como referencia posterior para los grupos de debate o para los padres individualmente. Varios informes han señalado la insatisfacción de los padres cuando las charlas y/o resúmenes están mal presentados son demasiado largos o su lenguaje es técnico y complicado. Hay datos que sugieren que la asistencia de los padres

desciende en las sesiones siguientes si se producen varias conferencias así. Desgraciadamente la mayoría de los informes de grupos no dan cifras de asistencia y/o en su estudio de seguimiento. no se ponen en contacto con los padres que abandonan para averiguar por qué lo hacen.

Evaluación

Puesto que muchos grupos están orientados a la prestación de servicios y no a la investigación, no es frecuente que evalúen aspectos y resultados específicos. Pocos de ellos realizan comparaciones entre grupos, un seguimiento a largo plazo o mediciones objetivas. Sin embargo, tanto los datos objetivos como las impresiones subjetivas coinciden en los resultados.

1. *Apoyo*. Los padres valoran el apoyo recibido en sus conversaciones con otros padres como uno de los mayores beneficios. Esto incluye tanto el apoyo emocional obtenido, por ejemplo, al darse cuenta de que otros padres tienen problemas similares, como el práctico al ver cómo otros han solucionado o intentado solucionar los problemas. Resulta interesante que los enfoques con una orientación en buena medida conductista concluyan a menudo que éste es un aspecto importante que necesita mayor consideración, mientras que los grupos de terapia más reflexivos señalan la necesidad de aportar sugerencias prácticas en materia de control. Así, puesto que la mayoría de los enfoques se fijan el doble objetivo de apoyar y formar, estructuran las sesiones de forma que permitan el máximo contacto informal en los grupos de padres y de debate. Algunos comienzan específicamente el taller con un debate sobre las reacciones, sentimientos y problemas, antes de entrar en temas de conducta. Los profesionales también señalan que su experiencia en tales grupos ha mejorado su propia comprensión y les ha apoyado en su trabajo.

2. *Confianza*. La mayoría de los estudios afirman que los padres adquieren mayor confianza en la interacción con su hijo. Esto parece deberse al apoyo recibido, a la toma de conciencia de que otros padres tienen problemas similares y al aprendizaje de las nuevas técnicas que han visto aplicar y funcionar.

3. *Conocimientos y técnicas*. La mayoría de los padres adquieren conocimientos y destrezas relacionados en especial con su capacidad de observar, de comprender el cambio en la conducta y el desarrollo del niño y de aplicar todo esto a su propio hijo. A menudo los padres indican que el elemento más importante fue aprender a observar e interpretar la conducta del niño, lo cual les dio una idea de lo que debían hacer.

Una minoría puede reaccionar contra los elementos estructurales, dado que, por ejemplo, anotar la conducta del niño durante las sesiones de enseñanza o de juego puede resultar irreal, demasiado formal y distante: "Cuando juego con él, pienso cómo anotar esto y lo otro, y entonces dejo de jugar con naturalidad. A veces pienso que no hago algunas cosas porque no sé cómo anotarlas". Como dijimos en los capítulos anteriores, los padres no trabajan como los profesionales, y recurren más a la oportunidad y la espontaneidad. De aquí que, si se les pide

que realicen anotaciones, éstas deban ser lo más sencillas y lo mejor pensadas que sea posible (por ejemplo, Newson y Hipgrave, 1982).

4. *Cambios positivos en la conducta del niño.* Tales cambios son citados frecuentemente. Las pocas evaluaciones de grupos de “terapia-asesoramiento” indican que la mayoría de los padres mejoran la interacción con su hijo (Hornby y Singh, 1983). En los talleres, padres y profesionales muestran mejoras en los problemas de conducta y en el aprendizaje de nuevas técnicas. Sin embargo, los talleres de corta duración parecen ser más eficaces para cambiar la conducta de los niños deficientes mentales más pequeños (de menos de ocho años aproximadamente) o con perturbaciones de conducta menos graves. En los niños con deficiencias profundas, de más edad o con graves desórdenes se observan pocos cambios (Cunningham y Jeffree, 1975; Firth, 1982). Es interesante señalar que algunos programas centrados en la escuela que pretenden abarcar todo tipo de deficiencias se encuentran con que son los padres de los niños de más edad y con deficiencias mentales, que no experimentan dificultades para manejarlos, los que tienen más probabilidades de dejar de asistir. Probablemente sus necesidades no son tan acuciantes y obvias y no se resuelven en los talleres. Aun así, hay padres de niños con deficiencias profundas y graves perturbaciones que mantienen su asistencia, probablemente porque necesitan apoyo, pese a la falta de éxito en la aplicación de las técnicas. Varios informes concluyen que para tales padres es necesario un programa desarrollado en el hogar, con una mayor dedicación de los profesionales al niño. De hecho, algunos padres tienen habitualmente unos problemas tan graves con su hijo que presionan a los coordinadores de grupo para obtener asesoramiento específico e inmediato y no quieren o no pueden trabajar partiendo de principios generales. No pueden dejar las necesidades diarias inmediatas para entrar en un debate de conceptos generales que interesen al grupo. Esto ilustra el problema de satisfacer necesidades individuales en un contexto de grupo. Mayores oportunidades de asesoramiento individual aliviarían esta presión, sin que los padres dejaran de beneficiarse del apoyo del grupo. Ocasionalmente, también a los padres les resulta difícil trabajar con su propio hijo mientras desarrollan nuevas técnicas. La oportunidad de trabajar con otro niño puede ayudar a resolver esto, al permitir a los padres reformular ideas y conductas con relativa tranquilidad, libres de experiencias anteriores y del fuerte apego hacia su propio hijo.

5. *Efectos a largo plazo.* Un efecto beneficioso a largo plazo es que los padres pueden mantener los contactos establecidos; algunos hasta forman grupos de ayuda mutua. Los talleres basados en la escuela o en el centro también han observado un aumento y una mejora de los contactos con los padres, incluyendo una participación más directa en los aspectos educativos de la vida de su hijo, una comunicación más eficaz y menos conflictos con el personal del centro o la escuela.

En cuanto a la aplicación de las técnicas aprendidas a nuevas conductas durante el período posterior al taller, la mayoría de los padres no mantiene el nivel de las

sesiones de evaluación, planificación y enseñanza regular (Harris, 1983). Por el contrario, generalmente aplican lo aprendido de una forma más espontánea y oportuna. A muchos padres de niños con deficiencias y trastornos de conducta más graves les resulta difícil aplicar las técnicas por sí solos y algunos no lo intentan nunca. Estos resultados son específicos de las dificultades persistentes de aprendizaje o conducta y reflejan la necesidad de contactos a largo plazo. Sin embargo, cuando los padres han asistido con provecho a un taller, parecen necesitar menos ayuda profesional al enfrentarse a problemas nuevos, lo cual sugiere que han interiorizado los conceptos y enfoques y solamente necesitan apoyo adicional para iniciar una nueva actividad. La mayoría de los estudios de padres cuyos hijos tienen deficiencias y dificultades de aprendizaje persistentes llegan a la conclusión de que son necesarias sesiones de seguimiento para mantener la actividad paren tal.

6. *Fracaso del grupo.* Son pocos los informes disponibles de grupos o talleres que hayan fracasado, puesto que, desgraciadamente, éstos tienden a no ser publicados. Así, el panorama que presentamos puede resultar optimista. De cualquier forma, los fracasos parecen deberse a mala organización, incluyendo falta de atención a detalles tales como dificultades de transporte o desplazamiento, idoneidad de los lugares de reunión, falta de adaptación del contenido del curso a las necesidades y capacidades de los padres y presentación y características de los coordinadores del grupo.

7. *Nuevas familias.* Una desventaja de los talleres es que dependen de que haya un número suficiente de padres con necesidades similares en el mismo momento. Normalmente, los primeros talleres constituidos en una determinada zona cuentan con un número suficiente de padres. Sin embargo, continuamente aparecen nuevas familias que necesitan apoyo y orientación similares, las cuales no pueden esperar a que se reúna el número suficiente para formar un grupo. También, con el incremento de los programas de apoyo temprano en el hogar, los padres pueden recibir por su cuenta orientación sobre aspectos de la educación o la conducta. Es necesario, por tanto, estudiar el modo de insertar los talleres en la red de apoyo ya existente. Con todo, es menos probable que esta limitación afecte a los grupos orientados sobre todo hacia el apoyo y a los enfoques más informales de orientación e intercambio de información.

Comentarios finales

En general, los grupos y talleres de padres parecen ser un método particularmente útil y eficaz de trabajar con los padres. Constituyen una forma flexible de satisfacer una amplia gama de necesidades y pueden ser aplicados a una serie de temas. Un principio clave es la participación activa de los padres en los debates y las actividades prácticas. Por ejemplo, aunque el objetivo sea informarles de aspectos del programa de estudios, puede ser mucho más significativo y agradable para ellos participar en los ejercicios que sus hijos realizan, en lugar de escuchar pasivamente.

Los grupos y talleres con resultados satisfactorios se caracterizan por:

i) *Satisfacer las necesidades de los padres.* Esto se puede conseguir mediante la toma de decisiones conjunta sobre el contenido. Enviar una circular en la que se expongan la razón de ser y una serie de ideas y se, pida a los padres que indiquen qué les interesa y hagan sugerencias no sólo aumenta las probabilidades de éxito, sino que también muestra a los padres el deseo de formar una asociación al decirles: "Ustedes son los usuarios, dígnanos lo que quieren".

ii) *Adaptarse a los recursos de los padres,* es decir, negociar los horarios, fechas, cuestiones de desplazamiento, técnicas y capacidades probablemente exigidas para participar y seleccionar adecuadamente los grupos según las necesidades parentales de los padres y del niño. Algunos padres responderán a una carta, otros precisarán una llamada telefónica o una visita.

iii) *Transmitir la impresión de valoración,* es decir asegurarse de que el lugar de reunión y todo el material, como cartas, carteles, notas, prospectos o medios visuales son de buena calidad, para evitar dar la impresión de que el ejercicio no es importante.

iv) *Estar bien organizados y concebidos,* es decir a) proporcionar a los padres una exposición razonada de los objetivos, filosofía, estructura y requerimientos del curso antes de que se inscriban en él. La satisfacción está estrechamente relacionada con las expectativas, y por lo tanto es esencial explicar claramente qué se debe esperar y *qué no se debe esperar.* Algunos talleres utilizan un contrato redactado de mutuo acuerdo entre los padres y los profesionales, que es firmado por ambas partes; se ha comprobado que esto guarda una relación positiva con la asistencia y la realización de los trabajos asignados. b) Recordar a los padres la fecha de las reuniones unos cuantos días antes. c) Comenzar y terminar las reuniones lo más puntualmente posible. d) Asegurarse de que el local es apropiado. e) Aprovechar las oportunidades de difundir información utilizando tableros. f) Hacer una pausa para tomar té o café. Todas estas cuestiones dan una idea del valor y la importancia concedidos a los trabajos; indican competencia y reducen la probabilidad de conflictos; hacen que los padres se sientan bien recibidos y respetados; y demuestran una actitud positiva.

v) *Calidad del personal,* es decir: a) seleccionar buenos conferenciantes e instruirles. b) formar a los coordinadores de grupo y mantener reuniones regulares para evaluar los procesos. c) Anotar los comentarios de los padres y adaptar los talleres para que satisfagan las necesidades expresadas.

Tendencias recientes

En algunos países han surgido talleres de padres en los que éstos aparecen en su rol de defensores de sus hijos o actúan como asesores de otros padres; a menudo se les llama "programas de padres a padres". Los que giran en torno al

asesoramiento comienzan con un análisis de los sentimientos y la adaptación emocional de los padres, seguido de una formación en técnicas de asesoramiento. Las últimas sesiones se ocupan de problemas de la organización, tales como el establecimiento de contactos con los medios profesionales a los que es remitido el niño y la financiación y el control de la publicidad, y suministran también información sobre los recursos locales y nacionales y los métodos para acceder a otros servicios. Los cursos orientados hacia la defensa se centran en i) ayudar a los padres a desarrollar técnicas de interacción con los profesionales a nivel personal y/o de grupo, ii) métodos para evaluar los servicios locales y iii) información sobre la estructura de los servicios, incluyendo las cadenas de mando, los derechos legales y los procedimientos de reclamación. Estos cursos son generalmente iniciados por padres o por padres en colaboración con profesionales, pero precisan ayuda profesional en lo que respecta a la organización, el contenido y la enseñanza. Aunque hay a menudo resistencia entre los profesionales a estas tendencias, se trata de consecuencias lógicas de los principios de asociación y responsabilidad entre padres y profesionales.

Si aceptamos que la ayuda de padres a padres puede ser especialmente fructífera, y aún más eficaz que la participación profesional en algunas áreas, es necesario proporcionar las técnicas básicas. Los profesionales que se sientan amenazados por tales tendencias deben preguntarse si están defendiendo la calidad de los servicios o su propio estatus. Igualmente, la amenaza que supone el hecho de que los padres asuman un rol de defensa y evaluación puede ser más imaginaria que real. Varios estudios han demostrado, por ejemplo, que en los debates entre padres y profesores las discrepancias entre ellos en cuanto a las actitudes y los objetivos son sorprendentemente escasas sobre todo si cada uno intenta comprender la posición del otro. De hecho, en su descripción de la creación de un grupo de ayuda mutua de padres, Grace Woods (1981) señala que tales grupos tienen más éxito si los padres están por lo general satisfechos con los servicios profesionales, porque el grupo se transforma en algo más que una organización para reclamar y aliviar agresividad y tensiones. Además, los padres parecen encontrar una profunda satisfacción en el hecho de ser capaces tanto de dar como de recibir ayuda.

APOYO INDIVIDUAL

Los métodos centrados en el hogar para trabajar con los padres a nivel individual varían enormemente, desde las tradicionales visitas a domicilio de los sanitarios y asistentes sociales a las visitas semanales regulares durante años de un miembro de un equipo multidisciplinario (Aplin y Pugh, 1983; Pugh, 1982). También incluyen a los maestros itinerantes para los niños con problemas visuales o de aprendizaje, la enseñanza a domicilio y la coordinación entre padres y profesores. Nos centraremos en los programas de apoyo específicamente destinados a satisfacer las principales necesidades de los padres y a proporcionar orientación y formación en el trabajo con niños con necesidades especiales en edad preescolar. El contenido de tales programas es similar al de los talleres y los

grupos y abarca desde programas principalmente destinados a ofrecer apoyo emocional y reforzar las técnicas parentales hasta los que se centran casi exclusivamente en las técnicas para enseñar al niño nuevas conductas o controlar dificultades de conducta.

El período cubierto por los programas desarrollados en el hogar oscila entre dos-tres meses y varios años. La frecuencia de las visitas varía en la mayoría de ellos desde las semanales hasta intervalos de ocho semanas; los enfocados hacia un apoyo más general utilizan calendarios flexibles de visitas que son negociados con los padres, dependiendo de sus necesidades en cada momento.

Las ventajas y desventajas relativas de los métodos desarrollados en el hogar y frente a las de los desarrollados en el centro han sido objeto de mucha atención (Gray y Wandersman, 1980), pero lo que a menudo se ha olvidado es la relación entre los dos en lo que respecta a los objetivos del programa de apoyo y las necesidades cotidianas de los padres. Los programas desarrollados en el hogar son adecuados para padres que no quieren o no pueden desplazarse a los centros, y, por tanto, aumentan las probabilidades de llegar a aquellas familias más necesitadas que podrían no acudir a los mismos o que abandonan los grupos. En el caso de deficiencias descubiertas desde el nacimiento, esto es esencial para reducir en el período temprano de adaptación la tensión adicional que podría resultar de tener que desplazarse al centro y reunirse con otras personas. Para algunos, reunirse con otros padres puede ser útil durante el traumático primer período, pero para muchos puede ser abrumador. Más tarde, sin embargo, las visitas a domicilio exclusivamente son perjudiciales para tales padres, que entonces se beneficiarían de los grupos de apoyo.

Podemos discernir dos amplias fases en el apoyo temprano en el hogar. Una corresponde a la primera infancia (de los cero a los tres años), y gira en torno a un programa que se desarrolla en el hogar y depende de los servicios locales. Como ya hemos expuesto, el período inmediatamente posterior al diagnóstico, independientemente de cuando suceda, es un período de formación, en el que los padres reconstruyen rápidamente modelos de sí mismos y del niño, y tienen que aprender nuevas técnicas. Puede ser una fase particularmente crítica y tener implicaciones a largo plazo para el desarrollo de las relaciones entre los miembros de la familia y entre los padres y los profesionales. Exige, por tanto, mucho tiempo tanto por parte de los profesionales como de los padres, y es un trabajo sumamente individualizado. Por estas razones, los programas de apoyo centrados en el hogar parecen los más apropiados. Además, el medio ambiente más constante para los bebés y niños pequeños es el hogar y la comunidad local, y por tanto éstos deben ser el centro de los servicios.

La segunda fase comienza cuando el niño pasa a una comunidad más amplia al acceder a la enseñanza preescolar. Como dijimos, éste es un acontecimiento del ciclo vital fundamental para la mayoría de las familias, y puede provocar tensiones. Los padres tienen que realizar ajustes emocionales y organizativos; el personal de la escuela o el centro comienza a desempeñar un rol cada vez mayor en el desarrollo de los programas y a la hora de proporcionar apoyo a los padres. El

profesional que visita al niño a domicilio debe facilitar esta transición, y su rol central es servir de vínculo con estas instituciones. Tanto el profesional que visita al niño a domicilio como el personal del centro tendrán que tener este rol claramente especificado en sus directrices de trabajo para no tropezar con la incertidumbre y la falta de recursos.

Además de permitir un trabajo más intensivo, los métodos centrados en el hogar tienen la ventaja de aumentar las probabilidades de satisfacer necesidades individuales de la familia. Ofrecen la posibilidad de evaluar más correctamente el medio ambiente del niño (social y material), así como los recursos familiares, las redes sociales de apoyo y los factores socioculturales.

En los programas desarrollados en centros que se ocupan de un gran número de niños, la cantidad de tiempo para trabajar en exclusiva con los padres y el niño es a menudo reducida; además, pueden mezclarse otros aspectos, como la participación de los padres en grupos de debate. Así, con frecuencia, es menos fácil dar una orientación o corrección individual sobre el modo de usar la terapia y los métodos de enseñanza. En el otro extremo, cuanto más dependa el profesional de los padres para obtener información sobre el niño y sobre cómo funcionan las estrategias concretas de enseñanza, como en los métodos de taller donde nunca ve al niño, tanto más probable es que comparta sus técnicas e ideas con los padres y centre claramente su trabajo en ellos. Un peligro inherente al trabajo con familias individuales es que el terapeuta o profesional que visite al niño a domicilio comience a centrarse en el niño, demostrando a los padres lo que deberían hacer en una forma que recuerda a un libro de recetas. Lo más probable es que esto no produzca cambios duraderos en la conducta de los padres ni afiance sus sentimientos de competencia.

Los métodos centrados en el hogar también aumentan las perspectivas de establecer una relación fructífera con los padres, puesto que éstos se encuentran en terreno familiar, controlan los acontecimientos y por tanto tienen menos probabilidades de sentirse amenazados. Esto, sin embargo, puede ser una desventaja inicial para los padres que construyen que el profesional evalúa el hogar y emite juicios adversos. Es posible evitar, hasta cierto punto, tales peligros realizando el primer encuentro fuera de la casa, concertando citas previas a fin de que los padres estén preparados para la visita o conversando por teléfono. El teléfono puede proporcionar una reconfortante barrera física y, al mismo tiempo, facilitar un diálogo más personal o individual. Sin embargo, puede ser visto como una intrusión, por lo que habría que empezar por preguntarse si es conveniente hablar en ese momento. El objetivo explícito de tales contactos iniciales es mostrar que el profesional «no es ese tipo de persona» y explicar los fines de la visita.

Algunos profesionales que visitan a los padres a domicilio han tropezado con problemas similares en relación con su procedencia. Los que proceden de escuelas especiales, por ejemplo, frecuentemente encuentran a los padres menos deseosos de participar porque, según se piensa, asocian al visitante con graves deficiencias o con la inevitabilidad de la escolarización especial. Esto sucede

más, obviamente, en los primeros años de la enseñanza preescolar, pero puede ser igualmente esperado de padres de niños que asisten a la escuela primaria. Si la persona que asesora procede de una escuela especial, el padre puede construir esto como una sugerencia de que los servicios de asesoramiento creen que el niño debería asistir a tal escuela.

Por supuesto, tales reacciones están estrechamente relacionadas con las necesidades especiales y las deficiencias del niño. Por lo general, los padres admiten los servicios de asesoramiento cuando se ocupan de deficiencias visuales o auditivas, de logopedia o fisioterapia. La mayoría de ellos agradecen y aprecian el servicio especializado, viendo en él algo relacionado con las condiciones especiales de su hijo. Es más probable que surjan dificultades en situaciones menos discernibles, como un retraso en el desarrollo, aun cuando se presente asociado a circunstancias bien conocidas como el síndrome de Down. A causa de la mayor incertidumbre y del posible estigma que lleva unidos la deficiencia mental, muchos padres parecen tener más dificultades para adaptarse y desarrollar constructos viables.

En los primeros años, pues, muchos padres son sensibles a las connotaciones de los servicios, y con frecuencia les agrada menos relacionarse con aquellos a los que construyen como especializados en deficiencias graves, a menos que admitan que su hijo pertenece a esta categoría y precisa tales servicios. En consecuencia, parece que prefieren desarrollar una relación con los servicios y establecimientos que consideran relacionados con una amplia gama de necesidades especiales. Por tanto, la asistencia a los centros y la transición a la enseñanza preescolar es más fácil cuanto más los perciban los padres como «normales» o integrados, en vez de segregados. Aquí hay una contradicción, sin embargo, pues los padres también encuentran apoyo en el contacto con otros padres de niños con condiciones y necesidades similares. Así, los programas desarrollados en el centro pueden disuadir a ciertos padres, por lo que han de examinar cuidadosamente qué imagen proyectan.

Consideraremos ahora cuatro ejemplos de enfoques recientes en el Reino Unido. Los hemos elegido, porque 1) están documentados y han sido objeto de evaluación; 2) reflejan un campo muy amplio que va de la orientación en materia de educación al apoyo; y 3) se centran en una gama de necesidades que van de las del niño a las de la familia en su conjunto.

El método Portage

Quizás la intervención centrada en el hogar más conocida sea la Guía Portage de Educación Temprana (Cameron, 1982; Dessent, 1984). Fue originalmente desarrollada en una zona rural de Wisconsin, EE UU. en torno a la ciudad de Portage. Incluye visitas semanales a domicilio de una a dos horas por parte de un profesional de la comunidad que trata de 6 a 10 familias. Estos visitantes a domicilio pertenecen a campos diversos, desde enfermeras comunitarias a sanitarios, profesores, terapeutas, psicólogos y algunos no profesionales. En la mayoría de los métodos se ha descubierto que al principio sólo se necesita un

corto programa de formación. El método Portage incluye un programa de formación de una semana que se basa en el uso de guías preparadas y en principios de modificación de la conducta y desarrollo temprano.

El propósito principal de cada visita es ayudar a los padres (normalmente la madre en los programas de día) a seleccionar y fijar objetivos apropiados a corto plazo que se puedan alcanzar en una o dos semanas, y a diseñar una estrategia de enseñanza adecuada. Para este fin, se les enseña a utilizar una hoja de control evolutivo que cubre el desarrollo entre el nacimiento y los cinco o seis años en el área de la socialización y el lenguaje, así como de las capacidades cognitivas y motoras y de la autonomía. A cada punto de la hoja de control de una tarjeta que sugiere actividades y enumera métodos destinados a ayudar al niño a alcanzar el objetivo que será el próximo paso en su desarrollo. Junto al paquete bien presentado de tarjetas de actividades y la hoja de control, se entrega una guía para padres que explica los métodos y fundamentos básicos de este sistema. El profesional que visita a los padres a domicilio les ayuda a realizar la evaluación, a seleccionar la conducta fijada como objetivo y a formularla en términos de conducta. Esto se apunta en una hoja de actividades, con un método para registrar los progresos. Se planifican entonces el método y los materiales para el niño, y en la hoja de actividades se dan instrucciones escritas que sirvan de referencia. Los principales métodos enseñados a los padres son procedimientos para reforzar, modelar, configurar, incitar y corregir una conducta y para considerar las ayudas y los materiales. En la siguiente visita, se comprueban los progresos realizados utilizando la hoja de actividades, se modifica el programa si es necesario y/o se seleccionan las nuevas conductas fijadas como objetivo. El número de conductas seleccionadas como objetivo para cada semana, que se enseñan en breves sesiones diarias varía según la capacidad del niño, pero se sitúa generalmente entre 1 y 4. Aparte de la adecuación de las conductas por lo que respecta al nivel de desarrollo del niño, éstas se seleccionan teniendo en cuenta que sean inmediatamente funcionales para él y que se refieran a problemas específicos.

De nuevo, como en otros programas, los profesionales que visitan a domicilio se reúnen frecuente y regularmente con un organizador especializado o un equipo multidisciplinario para analizar los progresos, las dificultades encontradas y las nuevas estrategias. Esto supone un apoyo para el personal que muchos métodos consideran necesario para hacer frente a la heterogeneidad de las necesidades y al peligro de que aquél se desilusione y se desanime, peligro en particular para aquellos que dedican la mayor parte de su tiempo a deficiencias graves donde la incertidumbre es elevada y el éxito limitado, especialmente si trabajan aislados de otros colegas. Tales reuniones también proporcionan una formación permanente y un desarrollo al personal, así como una evaluación del servicio en su conjunto.

Una ventaja bien demostrada de las guías Portage es que los métodos y materiales son relativamente fáciles de entender y de aplicar, tanto para los

padres como para el personal, lo que proporciona una estructura y una orientación que aumentan la confianza y, a la vez, la dedicación al niño.

Un objetivo original del método Portage, una vez más común a otros programas, es que a medida que los padres adquieren mayor capacidad para planificar y llevar a cabo los programas, el rol del profesional que los visita a domicilio cambia gradualmente, transformándose más en el de un asesor que proporciona consejos, apoyo y aliento para mantener el sentimiento de competencia y confianza en sí mismos de los padres. Se ha sugerido, sin embargo, que la naturaleza de los materiales podría conducir a algunos profesionales a pasar por alto este objetivo. Por tanto, ha de ser claramente subrayado en la formación inicial y evaluado regularmente para evitar que el servicio se convierta en algo fundamentalmente prescriptivo.

Las guías Portage se crearon en un principio para niños con un retraso del desarrollo moderado y sin dificultades funcionales obvias (por ejemplo de visión, audición, coordinación). Su contenido también proviene en gran medida de las actividades que se usan en las evaluaciones estandarizadas del desarrollo normal. Su aplicación a niños más gravemente deficientes y la funcionalidad de algunos de sus puntos han sido cuestionadas y serán analizadas más adelante. Varias investigaciones han hallado que el progreso es más probable en niños que han sufrido carencias ambientales y en aquellos con retraso moderado, y algunos servicios (por ejemplo el South Glamorgan Home Advisory Service) han encontrado necesario modificar las guías, especialmente para los niños más gravemente deficientes. Informes de este servicio, que ha sido bien estudiado, también ponen de relieve la necesidad de que los profesionales que visitan a domicilio se ocupen de áreas tales como la adaptación de la familia y sus ideas sobre la deficiencia (Revill y Blunden, 1979).

Las principales críticas dirigidas al método Portage y a otros similares son, pues, que no prestan suficiente atención al desarrollo social y emocional de niño y que gran parte del aprendizaje temprano está mediatizado por las interacciones entre el niño y el contorno social. También se le acusa de no formar a los profesionales, que visitan a domicilio para velar por el bienestar de la familia en su conjunto, ocuparse de él y contribuir a su logro. Así, el método está centrado sobre todo en el niño y primordialmente destinado a mejorar su actividad en aquellas conductas que se encuentran normalmente en los tests de desarrollo temprano.

El proyecto Honeylands

El proyecto Honeylands es un ejemplo de un servicio global para familias con niños gravemente deficientes que comienza desde el nacimiento (Rubissow, 1976). Era, en un principio, un servicio de atención pediátrica desarrollado en un hospital infantil de Exeter, que proporcionaba asistencia en régimen de internamiento como ayuda a corto plazo. Disponía de un equipo multidisciplinario para llevar a cabo las evaluaciones y proporcionar terapia, apoyo a la familia e instalaciones para grupos de juego. Se observó que en la primera etapa de

reconocimiento de la deficiencia, las familias se podían adaptar mejor si el servicio de apoyo se centraba en el hogar. Los profesionales que realizaban las visitas a domicilio provenían de todas las áreas disciplinarias del equipo, e incluían también a un padre que había recibido la formación necesaria. Se les asignaban las familias según las necesidades del niño, las características de la familia y las cualidades del profesional.

El objetivo era doble: i) establecer un servicio práctico que proporcionara apoyo emocional e información, y ii) enseñar a los padres métodos similares a los descritos anteriormente, para facilitar el desarrollo y la autonomía del niño. Un rol claro del profesional que visitaba al niño a domicilio era el de asumir las recomendaciones del equipo y actuar como mediador entre el servicio y la familia; éste es un rol similar al de la «persona designada», defendido en el Informe Warnock. Durante el primer año, las visitas eran semanales, y después según se acordara con las familias. El objetivo, como decíamos, era reducir la dependencia con respecto al profesional a medida que los padres dominaban las técnicas y se adaptaban.

Uno de los primeros descubrimientos fue que el programa de desarrollo planificado por el equipo en el centro para el niño rara vez podía ser llevado a la práctica en el hogar (Rayner, 1978). Ello se debía a la falta de conocimientos del equipo acerca de los recursos de los padres o de sus dificultades emocionales para adaptarse a la situación de su hijo, lo que no sólo reafirma la importancia de un servicio desarrollado en el hogar, sino también la necesidad de que éste sea flexible y responda a las necesidades de los padres, evitando un enfoque demasiado prescriptivo y centrado en el niño. Este servicio, al igual que otros, descubrió también que dados los lentos progresos realizados por muchos niños, era preciso desglosar las tareas de desarrollo en pequeñas etapas y reevaluar la importancia psicológica y funcional de las conductas seleccionadas para el niño, con el fin de aumentar su propia comprensión y conciencia y la de los padres. En pocas palabras, a menos que se considere que el objetivo seleccionado merece la pena, es poco probable que los padres o los profesionales inviertan recursos en su consecución.

De manera similar, se hacía hincapié en la necesidad de proporcionar información a los padres para ayudarles a comprender al niño, interpretar su conducta y apreciar las consecuencias y las implicaciones futuras. El servicio incluía el acceso a grupos de apoyo, ya que se sugería que éstos, y el suministro de información y apoyo, eran requisitos previos para hacer frente a los problemas prácticos de la vida diaria y facilitar el desarrollo infantil. Como dijimos antes, estos dos aspectos están estrechamente relacionados; el hecho de dar consejos prácticos para favorecer el desarrollo puede funcionar como un poderoso apoyo terapéutico y desarrollarse a la vez que otros aspectos del asesoramiento y el apoyo.

El servicio Honeylands es uno de los pocos que han evaluado los efectos de sus esfuerzos más allá de la satisfacción de los padres y de los logros del niño. La

comparación con las madres de grupos similares que habían acudido a servicios tradicionales indicó que las participantes en el proyecto Honeylands eran menos propensas a mostrar signos de estrés, depresión o preocupación y generalmente tenían puntos de vista y actitudes más positivas, al menos durante los primeros años (Burden, 1980).

Tres madres (Key, Hooper y Ballard, 1979), participantes en el proyecto Honeylands, publicaron un artículo con sus observaciones. Esto es inusual, puesto que la mayoría de las evaluaciones están mediatizadas por los profesionales. Aparte de evaluar las necesidades parentales, presentaban una larga lista de características y responsabilidades del profesional a domicilio. Estas incluían: comprender el problema general de las tensiones cotidianas y futuras soportadas por todos los miembros de la familia, enseñar a los padres a observar y comprender la conducta del niño, establecer una relación sincera y confiada en la cual los padres pudieran expresar sus sentimientos sobre el niño y la familia, y ser sensibles a la relación cambiante entre padres y profesionales, lo cual incluía según ellas ser capaz de definir con precisión su rol. Claramente, esto apoya las sugerencias de los profesionales de que los que realizan visitas a domicilio deben desempeñar un rol más amplio y no centrarse únicamente en enseñar al niño.

Programas educativos de asistencia a domicilio

Han sido más frecuentes los programas para niños de medios desfavorecidos que los elaborados para niños con deficiencias orgánicas. Mientras que los últimos cubren toda la gama de los grupos socioeconómicos, los primeros se interesan principalmente por las familias de niveles más bajos. Mucha de la información disponible procede del movimiento Head-start de los Estados Unidos (The Consortium for Longitudinal Studies, 1983; Lazar y Darlington, 1982; Slaughter, 1983), pero hay que recordar que éste se ha ocupado normalmente de familias muy pobres, a menudo de comunidades negras. Es posible, por tanto, que haya diferencias culturales que hagan que no sea directamente transferible a Gran Bretaña. Estos programas aspiran a compensar la ausencia manifiesta de oportunidades de aprendizaje y de modelos sociales relevantes, lo que parece conducir a bajas expectativas, escasa autoconfianza y actitudes negativas hacia los servicios y la educación. Muchos de estos programas reconocen que las actitudes y las aspiraciones de los propios padres se han visto influidas a su vez, lo que da lugar a un círculo vicioso. Por ello, algunos programas se han propuesto involucrar específicamente a los padres con el fin de cambiar sus sentimientos de competencia y sus aspiraciones para ellos mismos y sus hijos.

El grado de involucración de los padres oscila desde el nivel mínimo hasta la asunción de un rol en la toma de decisiones sobre la naturaleza y el contenido de los programas, así como el aprendizaje de métodos para ayudar al niño. Varios estudios de conjunto han concluido que, cuanto mayor es el grado de involucración parental, menor es la probabilidad de que los logros «se esfumen» con el paso de los años. De hecho, los resultados más positivos aparecen asociados con programas en los que los padres habían asumido un rol en la toma

de decisiones, lo que, a su vez, había influido en su rol en el aprendizaje. La inclusión de los padres en la toma de decisiones puede indicar que tales programas aspiran a una relación de asociación que, a su vez, fomenta el desarrollo de la autocompetencia.

En los últimos años ha habido un cambio considerable en la concepción de los efectos duraderos de la intervención temprana. Inicialmente, la mayoría de las evaluaciones se centraban en mediciones psicométricas, pero cuando se descubrió que éstas eran muy limitadas y variables con los años se hizo hincapié en otros resultados.

Los logros a largo plazo en cuanto al rendimiento escolar han sido pequeños, pero la mayoría de los niños que han participado en el proyecto ha tendido a seguir la educación general en vez de la especial. Los factores que parecen más relacionados con la duración de las adquisiciones son las actitudes y aspiraciones del niño y de los padres. El proceso parece consistir en fomentar en el niño modos positivos de construir a los profesores y a sí mismos a través de la adquisición de técnicas y conocimientos. Esto proporciona una ventaja inicial al ingresar en la escuela y disminuye las probabilidades de deterioro. Esto, a su vez, influye en el modo en que tanto los profesores como los padres construyen al niño y, por tanto, interactúan con él. Se han indicado otros beneficios a largo plazo, en lo que respecta a los modelos de interacción madre-hijo. Las madres a las que se ha animado a desarrollar un tipo más democrático de comunicación con su hijo parecen tener interacciones más activas y mejor sincronizadas en los años posteriores. y sus hijos tienden a mostrar una mayor expresividad. Tales resultados sólo emergen gradualmente, puesto que hay aún muchos problemas metodológicos para determinar con precisión cuáles son los efectos y los antecedentes.

Como en el caso de los programas para niños más gravemente deficientes, los métodos abarcan desde los que están sumamente estructurados y dirigidos al profesor hasta los que son más abiertos y hacen hincapié en la iniciativa del niño. En unos y otros se producen logros a corto plazo, pero hay indicios de que los últimos podrían tener efectos más duraderos. De cualquier forma, todos los métodos beneficiosos se caracterizan por tener unos objetivos claros y una buena organización.

Los servicios de asistencia a domicilio y educación comunitaria han seguido en Gran Bretaña líneas similares. Woodhead (1976) ha pasado revista a estos trabajos y Midwinter (1977) ha descrito los esfuerzos realizados en las Áreas de Prioridad Educativa. Un ejemplo de método centrado en el hogar es el Programa Educativo de Asistencia a Domicilio de la Región de Lothian, descrito por Raven (1980). Los objetivos principales eran mejorar el desarrollo cognitivo y el lenguaje en niños de dos o tres años de zonas desfavorecidas e influir en las actitudes el interés y la involucración de los padres hacia su hijo, acentuando la naturaleza e importancia del rol de la madre para estimular la educación del niño. Los profesores a domicilio estaban todos especializados en enseñanza

primaria o preescolar. Procedían de las escuelas locales y asistieron a breves cursos de iniciación antes de comenzar las visitas a domicilio. Cada uno visitaba a 10 ó 12 familias, recomendadas por los asistentes sociales o por las escuelas, aproximadamente una hora a la semana durante un período medio de nueve meses.

Comenzaban trabajando directamente con el niño en actividades seleccionadas para facilitar el desarrollo cognitivo, proporcionando material como libros, rompecabezas y juegos de dibujo. Gradualmente, se animaba a la madre a participar, para fomentar su confianza en sí misma y su involucración. Se suponía que esta actitud más positiva se contagiaría al niño. Los educadores a domicilio también iniciaron actividades fuera del hogar con grupos de niños y padres.

El programa era interesante porque se daba a los educadores a domicilio una considerable flexibilidad a la hora de desarrollar sus propios métodos y hacer hincapié en determinados aspectos. La evaluación de Raven indica claramente que en esto influía el modelo de los educadores acerca del desarrollo cognitivo y del rol parental. Algunos hicieron hincapié en la enseñanza de los colores, la clasificación y el establecimiento de secuencias y relaciones; otros se dedicaron a reforzar la capacidad del niño para percibir y pensar con claridad y aprender a aprender. Igualmente, hubo grandes diferencias entre los educadores a domicilio en cuanto al grado en que creían que, estimulando los procesos cognitivos de la madre y sus sentimientos de confianza en sí misma para resolver sus propios problemas, se facilitaría el desarrollo del niño. En este aspecto, el estudio plantea muchos problemas habituales y merece un examen más detenido.

Es una lástima que la evaluación no estuviera prevista en el diseño inicial del programa, por lo que los investigadores han reconocido en él muchos fallos metodológicos. Aun así, Raven indica que el programa aumentó por lo general los logros y la competencia de los niños y mejoró las actitudes y expectativas de los padres, y sugiere que los niños se mostraron mejor preparados para la escuela tras pasar por la experiencia de la educación y los educadores a domicilio, lo que facilitó una mejor adaptación. Las relaciones familiares también parecieron mejorar, al ser las madres más capaces de iniciar actividades para el niño y de este modo mantenerlo entretenido e impedir que hiciera "travesuras". También sugiere que los padres tendieron a tomarse la conducta del niño más en serio y a razonar con él. Las relaciones entre los padres y los profesionales y entre el hogar y la escuela parecieron mejorar cuando los padres adquirieron confianza en el trato con los profesores. En consecuencia, se hizo más probable que actuaran como defensores del niño en la escuela e interactuaran con los maestros. Las actividades fuera del hogar redujeron aparentemente la sensación de aislamiento y depresión de las madres al ampliar la red social de apoyo, por lo que aumentaron las probabilidades de que éstas pidieran ayuda para prevenir las crisis.

Es interesante señalar que los educadores a domicilio y las escuelas también cambiaron. Su percepción de los padres se modificó y dejaron de construirlos como incapaces y apáticos para empezar a ver a las familias sometidas a tensiones procedentes de muchas fuentes en las que ellos podían influir, al menos en parte, Raven también sugiere que los profesores se hicieron más conscientes de que la educación consiste en facilitar el desarrollo de la competencia y no sólo en transmitir conocimientos y técnicas. Es de suponer que esto impulsara a los profesores a reflexionar sobre su propio rol. ¿Deberían actuar únicamente dentro de su área de conocimientos profesionales (es decir, enseñar)? ¿Hasta qué punto debían asumir funciones más amplias, abordando los problemas de la familia y asesorando en caso de dificultades emocionales o sociales? La cuestión de la especificación del rol y de las tareas de los profesionales a domicilio ha recibido poca atención y precisa una mayor investigación, en especial porque no todos los resultados fueron positivos, ya que algunos padres parecieron hacerse menos competentes y más dependientes. Se ha apuntado que esto pudo deberse a un excesivo hincapié en la función docente de los padres y a unas expectativas demasiado altas acerca del éxito escolar del hijo como resultado de los esfuerzos de los padres. Se ha observado también que allí donde los profesionales a domicilio fundamentalmente se dedicaron sobre todo a mostrar lo que debían hacer y se presentaron como personas sumamente competentes y más capacitados que los padres, ello pudo empañar la imagen que éstos tenían de sí mismos.

Programas de Ayuda Voluntaria

La utilidad de la ayuda no profesional ha sido un tema común en muchos enfoques. Su contribución singular parece proporcionar un importante complemento. La ayuda "no profesional" es, por naturaleza, voluntaria, y a menudo toma la forma de cuidados por parte de los vecinos. Puesto que es voluntaria, se basa fundamentalmente en la amistad y en *estar con* las personas, más que en *hacer cosas para* ellas. Hay menos distinción de roles y funciones, más flexibilidad y, posiblemente, más igualdad en la relación. Como complemento a otros servicios y dado que a menudo requiere alguna forma de apoyo profesional, es importante que los profesionales sean conscientes de las posibilidades de este tipo de recurso. Hay muchos proyectos en este sentido; un ejemplo excelente es la descripción de Woods (1981) del grupo PACE para padres de niños pequeños deficientes en Leeds.

El programa Home-Start de servicio voluntario es otro ejemplo, más global, de un servicio de ayuda no profesional (Van Der Eyken, 1982). La participación profesional consiste en dirigir los comités que proporcionan consejo y apoyo y sirven de enlace con los servicios locales. La financiación es esencial y proviene de diversas fuentes, como Ayuda Urbana (Urban Aid), los Programas de Área Interna (Inner Area Programmes), organismos locales e instituciones benéficas. El programa Home-Start comenzó en Leicester en 1973 y ahora se ha transformado en un servicio bien organizado y evaluado. Se ha creado un servicio de consulta Home-Start para asesorar a otros proyectos.

Es esencial en el programa la colaboración de voluntarios y la independencia con respecto a los servicios oficiales. Se centra en las familias con niños pequeños que experimentan frustraciones y dificultades. Las solicitudes de ayuda provienen de los servicios locales, como los sanitarios a domicilio y los asistentes sociales, y de las propias familias. El objetivo principal es proporcionar un voluntario que pueda visitar a la familia en su casa con la frecuencia que sea necesaria, compartiendo su tiempo, su interés, su optimismo y su *amistad*, y ofreciendo ayuda práctica mediante actividades tales como jugar con los niños, hablar de los problemas, proporcionar compañía, ayudar en la casa o ayudar a la familia a salir adelante. Así se espera reducir las tensiones que pesan sobre ésta y ayudar a los padres a desarrollar nuevas ideas, técnicas, relaciones y confianza en sí mismos.

El programa cuenta con un organizador responsable de la supervisión diaria, la selección de los voluntarios y el apoyo general. Los voluntarios, cuidadosamente seleccionados, tienen orígenes y edades muy diversos. Sus actitudes son importantes, y a menudo ellos mismos han recibido ayuda en el pasado. Se les imparte un breve curso de iniciación (por ejemplo un día a la semana durante diez semanas) que cubre áreas tales como el método Home-Start, el desarrollo básico de los niños, la ética y las técnicas de la visita, concepción de las relaciones e información sobre los recursos comunitarios. Después se les asigna una, dos o tres familias a las que visitan regularmente. Los voluntarios llevan un conciso historial de los contactos, que es totalmente confidencial. Un componente esencial, como se advirtió anteriormente en relación con los servicios profesionales, es la necesidad de prestar apoyo a los voluntarios. Este apoyo se ofrece a nivel individual a través del organizador o del servicio que ha solicitado la ayuda, o de pequeñas reuniones mensuales en grupo.

Las visitas a domicilio se complementan con reuniones semanales de grupos de padres, de carácter informal y a título de apoyo, y con reuniones mensuales más educativas basadas en charlas y proyecciones. Se incluyen a menudo excursiones, visitas y fiestas, que añaden una dimensión social.

El programa Home-Start de Leicester ha sido evaluado por Van Der Fyken (1982), quien concluye que ha sido beneficioso. Hay que señalar que inicialmente muchas de las familias participantes tenían sólo una red de apoyo rudimentaria. Los voluntarios crearon una atmósfera de amistad que con frecuencia no existía antes y que más tarde se convirtió en una red de apoyo e incrementó la confianza y la competencia de los padres.

VINCULOS ENTRE EL HOGAR y LA ESCUELA

Hay muchos tipos de vínculos entre el hogar y el escuela y un considerable volumen de bibliografía al respecto (Cyster, Clift y Battle, 1980; Craft, Raynor y Cohen, 1980). Pasar revista a esta bibliografía está más allá del ámbito y el propósito de este libro. Muchas de las variables tienen que ver con los recursos

locales y el tipo de escuela. Por ejemplo, las escuelas primarias tienen mucho más acceso a un contacto diario e informal, puesto que las madres llevan y recogen a sus hijos, mientras que las escuelas secundarias tienen que establecer métodos más formales. Lo mismo se puede decir de las escuelas especiales, que acogen a niños de áreas muy extensas, en las que se ocupan de dificultades moderadas de aprendizaje, muchos de los niños provienen de los grupos socioeconómicos más bajos y puede haber, por tanto, dificultades de transporte, menos familias con teléfono y familias que carezcan de experiencia para enfrentarse a las comunicaciones por escrito.

A pesar de las variables locales, hay principios comunes que pueden servir de guía para mejorar los vínculos entre el hogar y la escuela. Midwinter (1973) sostiene que esto debería ser considerado como un ejercicio de relaciones públicas y sugiere cuatro fases:

- i) *Presentación*: El propósito es ofrecer a los padres información sobre la filosofía y los objetivos, las actividades y el funcionamiento general de la escuela.
- ii) *Exposición*: Abrir la escuela a la opinión pública facilitando el acceso a ésta y recurriendo a sus funciones sociales y educativas, tales como exposiciones, representaciones teatrales, ejercicios gimnásticos y muestras de arte y artesanía.
- iii) *Mejoras en el local*: Asegurar que la escuela resulte atractiva y ofrezca un espacio para las actividades de los padres.
- iv) *Participación*: Hacer participar a los padres directamente en el proceso educativo mediante asociaciones de padres, actos conjuntos y actividades en el hogar relacionadas con el aprendizaje del niño.

Estos principios son comunes a cualquier establecimiento o intento de trabajar con los padres. Las comunicaciones por escrito deben ser atractivas, interesantes, útiles y legibles. La función, naturaleza y utilidad de los informes de la escuela para los padres han sido examinadas recientemente por Goacher y Reid (1984); su estudio indica cómo se reflejan los distintos estilos y actitudes en la organización de la escuela. Las escuelas en las que el vínculo con el hogar es satisfactorio utilizan normalmente folletos realizados y boletines informativos regulares. Estos, junto con la buena presentación y la mejora del local, son importantes para dar una imagen de valoración de los niños y del trabajo escolar. Esto se refleja también demostrando comprensión hacia las necesidades de los padres. Algunas escuelas que acogen a niños de una extensa zona facilitan el transporte o mantienen reuniones en los lugares más cercanos y cómodos para los padres. Las escuelas especiales están comenzando a reservar una habitación para los padres; además, ofrecen información sobre el trabajo y las publicaciones de la escuela, también sobre servicios y libros disponibles. Los padres no tienen que esperar tímidamente en un pasillo, sino que pueden ir directamente a la habitación reservada a los padres, con lo que se subraya que son bien recibidos; éste es un principio importante señalado por el Informe Plowden.

Por supuesto, no todas las familias quieren o pueden hacer uso de estas formas de participación. Las visitas a domicilio son indispensables, pero difíciles de organizar para todo el personal docente. Aparte de los problemas de recursos,

muchos profesores tienen sus reservas acerca de las visitas a domicilio. Así, no es raro que se utilicen profesores que sirven de vínculos con el hogar, o, en algunas escuelas, un asistente social adjunto. Esto tiene la ventaja de abrir un cauce de información del hogar a la escuela, que se añade a los vínculos más típicos de la escuela con el hogar. Los últimos son inevitablemente de dirección única y están controlados por el profesional. También se pueden realizar visitas sin necesidad de que se presente una crisis, pues al llevarse a cabo en un contexto relativamente libre de tensión tienen más probabilidad de establecer vínculos positivos. Sin embargo, un servicio de profesores que sirvan de vínculo entre el hogar y la escuela sólo puede funcionar si el resto del personal encuentra que dicho servicio refuerza su trabajo con el niño. Esto requiere una rápida transmisión de la información al personal y un conjunto compartido de objetivos y valores entre éste.

La participación de los padres en las actividades educativas en el hogar requiere una cuidadosa consideración. Muchos padres que han pasado por la experiencia de programas de intervención temprana y desean y esperan participar, cuentan con que la escuela continúe orientándolos. Muchas escuelas utilizan un diario donde se anotan cada día, o más a menudo cada semana, las actividades de la escuela, lo que da a los padres una idea de los temas a tratar y de las áreas a ampliar. Estos diarios son generalmente bien recibidos por los padres, y especialmente por los que tienen hijos con dificultades de comunicación, incapaces de explicar lo que han hecho en clase. Sin embargo, llevar un diario absorbe tiempo y a menudo sólo consigue tocar puntos generales. Puede ser negativo si los padres se sienten incapaces de utilizarlo o piensan que no satisface sus necesidades. Muchos de ellos desean una orientación más práctica y detallada de cómo ayudar al niño a dominar nuevas técnicas y mantener y generalizar las ya aprendidas en la escuela. Esta necesidad puede ser satisfecha por grupos o talleres de padres, o por medio de cuadernos detallados que orienten sobre los juegos o sobre la forma de fomentar la lectura. Con el tiempo, puede constituirse una biblioteca con estos cuadernos para complementar los diarios.

Las instrucciones vagas, como «escúchele leer», no son suficientes, e incluso pueden causar conflictos a menos que los padres y profesores compartan métodos comunes. La reciente serie de estudios que utilizan el método de lectura en pareja (Paired Reading) es un útil ejemplo de cómo la colaboración entre padres y profesionales puede ser muy eficaz cuando se pasa de planteamientos simplistas y voluntariosos a un método negociado en el que los padres, el profesional y el niño se respetan y controlan, y dominan y aplican las técnicas rápidamente. La lectura en pareja consiste en que el niño y el padre o la madre leen juntos regularmente durante breves sesiones de cinco a quince minutos. Pueden darse dos casos: si el niño no se siente seguro o el material de lectura es relativamente difícil, ambos leen juntos en voz alta, adaptando el padre o la madre su velocidad o ritmo al del niño y marcando las palabras. Si, por el contrario, el niño se siente seguro, él mismo puede optar por continuar leyendo solo usando una señal acordada. Si se equivoca o no consigue leer una palabra

al cabo de cuatro o cinco segundos, el padre o la madre lee la palabra y continúan leyendo juntos hasta que el niño hace de nuevo la señal.

Muchos de los principios de la participación de los padres apuntados anteriormente están ejemplificados en este método. En primer lugar, es relativamente fácil de comprender y cae dentro de la competencia de la mayoría de los padres: de hecho, muchos utilizan intuitivamente métodos parecidos. Así, cuando se les propone por primera vez, no les parece que requiera un preparación previa compleja, lo cual podría ser amenazador para algunos y acentuar su incompetencia. Por el contrario, es un método que puede ser puesto en práctica con relativa rapidez y grandes probabilidades de éxito. De cualquier forma, se precisa una planificación cuidadosa, una demostración y una preparación supervisada de los padres y del niño. Hay que tener particular cuidado en advertir a los padres que puede llevarles algún tiempo conseguir la sincronización de la lectura en pareja. Deben también darse cuenta de la importancia de evitar un frecuente uso de procedimientos de corrección que pueden ser frustrantes para el niño y para ellos mismos, romper la continuidad de la lectura y aguar el placer de comprender y compartir el significado de lo que se lee. Por tanto, es importante analizar con los padres la filosofía del método.

El objetivo de la lectura en pareja es desarrollar la fluidez y la comprensión. Constituye una actividad complementaria al aprendizaje de la lectura en la escuela, y no un intento de extender o trasplantar el método de aulas y profesores al hogar. Con eso se reconoce la distinción entre los roles de padres y profesores y la importancia de la relación entre los padres y el niño. Si no contaran con ninguna orientación, los padres tendrían que confiar en su experiencia o en la información disponible, y en este caso los libros sobre la lectura están frecuentemente dirigidos a los profesionales. No es de extrañar que así se produzcan experiencias descorazonadoras para el niño y los padres, especialmente si éstos piensan que el rol de la enseñanza es sumamente didáctico. En la lectura en pareja, si el niño se equivoca o no lee la palabra al cabo de cuatro o cinco segundos, el padre o la madre no hace comentarios ni dirige la atención hacia el fallo explicando como está formada la palabra, con lo que rompería el ritmo de lectura, sino que proporciona un modelo correcto de la palabra que el niño repite para después continuar leyendo.

Otra característica importante del método es su respeto por el niño. El selecciona el material de lectura sin tener en cuenta su dificultad, y tiene también un control (y, por tanto, una responsabilidad) compartido sobre la lectura que realiza solo, al usar la señal para que el padre deje de leer en voz alta. Con ello también se respetan las diferencias en la relación entre padres e hijos analizadas en los capítulos anteriores. Por supuesto, no hay ningún método que convenga a todos los padres o a todos los niños, por lo que serán precisas adaptaciones o alternativas. Aun así, las evaluaciones iniciales del método son alentadoras, ya que ofrece claramente un enfoque tangible para el desarrollo de las asociaciones entre padres y profesores.

Igualmente, muchos padres querrían tomar parte directa en las actividades educativas y recreativas que tienen lugar en la escuela, aunque esto pueda producir algún conflicto a menos que se realice una cuidadosa preparación y se compartan objetivos y valores. De nuevo, algunas escuelas han descubierto que contar con una representación parental en la escuela y con actividades de grupo de padres puede conducir gradualmente a una filosofía compartida acerca de los roles, que dé lugar a la participación voluntaria de los padres en grupos pequeños o en actividades individuales.

El intercambio de información forma parte también del ejercicio de la responsabilidad. Por definición, ser uno responsable significa reconocer sus obligaciones, y el ejercicio de la responsabilidad consiste en demostrar que uno cumple esas obligaciones. Esto sólo sucede si los objetivos son verificables y se dispone de medidas adecuadas. Para que el ejercicio de la responsabilidad sea significativo la persona ante la que uno es responsable ha de pensar que los objetivos son válidos. Así, el ejercicio de la responsabilidad ante los padres no será útil si éstos no comparten los mismos juicios (valores y expectativas), y los informes sobre los progresos en relación con el programa de estudios pueden ser negativos si los padres no comparten la importancia de los objetivos. De hecho, a no ser que los padres hayan sido preparados de antemano y se haya alcanzado algún acuerdo u objetivo conjunto, el intercambio de información puede producir conflictos. Igualmente, los padres han de creer que las medidas utilizadas para llevar a una evaluación del niño son fiables y válidas.

A menos que se cubra esta primera etapa de llegar a un acuerdo sobre objetivos y métodos, hay una probabilidad mayor de que surjan conflictos. Puesto que la responsabilidad ante los padres y, en el caso de asociaciones de trabajo, la de los padres ante profesionales, está en rápida expansión, quienes no den este primer paso y se limiten a informar de los resultados pueden tropezar con dificultades. Esto produce estrés y ansiedad, que pueden a su vez llevar a conductas tales como una interacción reducida entre los ocios o el rechazo de la responsabilidad, culpándose los socios mutuamente. Tales inculpaciones a menudo incluyen constructos patológicos como «no les importa nada» o "no asumen sus responsabilidades", o «son demasiado estúpidos para comprender». Todos ellos han sido dirigidos alguna vez por los profesionales a los padres y viceversa. Sin embargo, aunque muchas escuelas tienen normas sobre la participación de los padres, muy pocas intentan en la práctica evaluarla sistemáticamente preguntando a los padres. Puesto que, como afirmamos en el capítulo 1, es importante escucharles, esto representa una negligencia obvia.

En la mayoría de los casos de vínculos satisfactorios entre el hogar y la escuela se observa que la participación de los padres lleva tiempo y es un proceso gradual. Hay que considerar muchos factores, y planificarlos como una serie de pequeñas y progresivas innovaciones, cada una de las cuales ha de ser evaluada y consolidada en la rutina diaria de la escuela antes de pasar a la siguiente. Como en todo programa de cambio, el éxito provoca un incremento de la confianza y de

la voluntad de avanzar. El fracaso puede inhibir el cambio y dar lugar a construcciones negativas que conduzcan a profecías que se cumplan solas.

CONCLUSIONES y PROBLEMAS

Todos los métodos que hemos descrito en este capítulo intentan ayudar a los niños con necesidades especiales y a sus familias. Algunos se centran más en el niño, contemplando a los padres como un medio para facilitar su desarrollo. De este modo; hay mayores posibilidades de adoptar implícitamente un modelo de transplante. Los que se centran sobre todo en los padres, o en la familia en su conjunto, y se interesan en reforzar los recursos y las relaciones dentro de la familia, parecen tener muchas más probabilidades de adoptar un modelo de usuario/asociación.

La mayoría, a pesar de su planteamiento original, generalmente sienten la necesidad de ampliar su programa y abarcar problemas más vastos. Los métodos que intentan explorar las dificultades emocionales y de adaptación encuentran conveniente proporcionar ayuda práctica y entrenamiento en técnicas concretas. A la inversa, los que intentan proporcionar entrenamiento en técnicas concretas tienen que explorar las dificultades de adaptación. Los métodos desarrollados en el hogar tropiezan con la necesidad de extender las interacciones sociales de los padres y facilitar el acceso a los grupos, mientras que los métodos desarrollados en el centro han de incluir algún elemento de consulta basado en el hogar y en el individuo.

Que los padres se benefician considerablemente del hecho de hablar con otros padres y con no profesionales es algo casi universalmente aceptado. El apoyo obtenido de estas fuentes parece estar especialmente relacionado con la reducción de las tensiones, el fomento del desarrollo y maduración de los propios padres y, a través de todo esto, el bienestar del niño.

No se sabe *muy* bien cómo ocurre esto realmente. Lo que se desprende de un estudio de conjunto es que la interacción no profesional puede ofrecer un tipo de apoyo diferente y singular. A lo largo de este libro hemos analizado cómo puede establecer el profesional una asociación abierta y respetuosa, basada en la voluntad de compartir conocimientos, información, recursos, control y decisiones. Esta es una asociación en un plano de igualdad, pero lo importante en ella son precisamente las diferencias que los dos socios aportan a la colaboración. Se espera del profesional que sea competente en su especialidad y, al menos en parte, capaz de resolver problema. No se trata, sin embargo, de amistad. Podríamos decir que el padre ha de ver en el profesional a alguien competente y útil. Para ello creemos que el profesional ha de mantener una cierta distancia emocional que le permita contemplar las cosas de manera desapasionada. Esto no sólo le ayuda a trabajar más eficazmente y a reforzar la asociación. sino que también puede evitar que se vea desbordado por los problemas. Esto, de cualquier forma, subraya el hecho de que la relación entre padres y profesionales

es obviamente diferente de la relación entre unos padres y otros, o, como en el ejemplo Home-Start, entre padres y voluntarios.

En definitiva, los padres se reúnen para estar juntos, dar y recibir apoyo y compartir experiencias. Son padres. sin embargo, con las características descritas en el capítulo 2, que tienen unos roles difusos, un fuerte apego personal, mas espontaneidad que los profesionales, etc. La relación con un profesional se supone que es más intencionada o está más dirigida a la consecución de una meta, objetiva y específica de su área de especialización. En consecuencia, los padres no construyen a los otros padres o a los voluntarios como construyen a los profesionales. Es menos probable que dirijan sus expectativas y energías hacia áreas específicas, como lo haría el profesional, y más probable que exploren una gama de sentimientos y cuestiones más amplia y libre. La naturaleza del discurso será, por tanto, distinta. Pueden, por ejemplo, tener más deseos de volver sobre las mismas ideas una y otra vez, y escuchar o contar una gama más amplia de anécdotas. Cuando se ofrecen sugerencias alternativas, pueden mostrarse más dispuestos a considerarlas críticamente, sin suponer que son correctas por proceder de una persona construida como un experto, ni sospechar que existen intenciones ocultas por parte del profesional.

En parte a causa de esto, los padres pueden ser más capaces de comparar sus construcciones con las de otros padres y, por tanto, de reformular su sistema de constructos con la relativa seguridad de una identidad compartida. Puesto que la mayoría de las personas cambian sus puntos de vista sobre el mundo a través del discurso, y no a través de vías más académicas como la lectura y los libros, es posible que las interacciones entre padres sean más naturales. Pueden ofrecer repeticiones más aceptables y agradables para consolidar el proceso de reconstrucción. Así, al trabajar con los padres, los profesionales deberán prestar mucha más atención a las redes sociales de apoyo y a las interacciones informales de la que frecuentemente prestan.

Este no es un argumento en favor de la falta de importancia de los servicios profesionales, sino en favor de una apreciación más correcta de las diferentes funciones. Por ejemplo, otro hallazgo que se repite en la mayoría de los ejemplos de trabajo con los padres es que, aunque éstos no puedan mantener el mismo nivel de enseñanza estructurada en su relación con el niño una vez que los programas han finalizado, sí parecen incluir lo que han aprendido en sus rutinas y adquirir mayor confianza, y, por tanto, ser más oportunos y espontáneos. Sin embargo, si hay constantes dificultades de aprendizaje con el niño, los padres necesitan recibir un apoyo continuo y piden información sobre actividades para ayudarle. Esto deben proporcionarlo profesionales competentes que puedan desarrollar programas y aconsejar sobre los métodos.

En este contexto, otro problema aún por resolver es hasta qué punto debe o puede el padre desempeñar un rol didáctico con su hijo. Esto puede no ser posible para muchos padres e hijos a causa de su especial relación. Como advertimos en el capítulo 2, las construcciones de los padres acerca de su hijo y

sus interacciones con él son diferentes de las de los profesionales, precisamente porque son sus padres. Igualmente, las construcciones del niño sobre lo que hacen sus padres y sobre lo que esto significa no pueden ser las mismas que las construcciones del niño sobre lo que hacen los profesionales. Así, el niño puede interpretar que los padres que actúan de forma consecuente e intencionada con ánimo de corregir son fríos, o están enfadados o disgustados, mientras que construirían la misma conducta en el profesor como apropiada y normal. El simple trasplante de los métodos profesionales a los padres sin considerar el contexto más amplio puede dificultar su relación, por lo que no es de extrañar que muchos padres digan que no pueden seguir los consejos del profesional.

El grado en que los padres pueden adoptar métodos de enseñanza más formales variará también según el nivel de desarrollo del niño. Al final de la primera infancia y en el período preescolar, los niños generalmente se muestran menos deseosos de embarcarse en sesiones formales de enseñanza que en los estadios más dóciles del comienzo de la primera infancia o en los últimos años de la niñez. Así, las técnicas más formales de una enseñanza altamente estructurada son a menudo menos fáciles de aplicar a muchos niños en esta etapa. “Lo intenté como usted me dijo, pero los dos nos enfadamos y nos hartamos. Así que lo he convertido en parte de un juego”

Se ha sugerido también que si los padres adoptan un estilo de enseñanza sumamente didáctico, esto puede impedir el desarrollo de sentimientos de autoeficacia en el niño y dar lugar a una relación de extrema dependencia, en otras palabras del mismo modo que hay indicios de que la relación entre padres y profesionales puede crear una dependencia lo mismo puede ocurrir con la relación entre padres e hijos.

Tradicionalmente, el retraso en el desarrollo del niño es diagnosticado comparando lo que éste puede hacer en los tests de desarrollo con los resultados estandarizados. Muchos programas, como el Portage, utilizan las actividades de tales tests como contenido de su enseñanza con la intención de permitir a los niños de esta forma obtener los resultados normales a la edad más temprana posible. Este método, pues, se centra en los puntos débiles del niño y en este sentido, hace hincapié en los aspectos más patológicos, tales como las deficiencias sensoriales físicas o de aprendizaje en la falta de iniciativa o en la incapacidad para formular concepciones o construir: así, puede reforzarse el estereotipo de estos niños como receptores pasivos de los acontecimientos externos. Si se construye a los niños de esta forma es porque se considera que requieren sobre todo unos métodos de enseñanza altamente estructurados para compensar sus dificultades de aprendizaje, como cuando se utilizan técnicas conductistas.

Sin embargo, desde un punto de vista alternativo, se puede contemplar al niño como un constructor activo, que trata de dar sentido a los acontecimientos. Este punto de vista se relaciona con los modelos cognitivos que consideran el desarrollo infantil como la formación secuencial de unas representaciones

internas que el niño utiliza selectivamente en su entorno. El niño es considerado como un participante activo que exige un cierto control sobre sus interacciones.

Modelos como éstos han conducido a programas de intervención temprana que pretenden formar a los padres para que sean capaces de desarrollar y mantener relaciones e interacciones con el niño y crear situaciones de aprendizaje que alienten la autoexploración y la regulación (Affleck, *et al.*, 1982; Bromwich, 1981; Fraiberg, 1977). Tales programas no niegan las dificultades del niño, pero lo construyen de manera diferente. En consecuencia, cubierta o encubiertamente, transmiten a los padres un conjunto distinto de constructos acerca de la deficiencia y, por tanto, acerca del niño. Esto puede tener consecuencias fundamentales para su relación, sus aspiraciones y sus acciones a largo plazo en relación con el niño.

De nuevo, vemos que los modelos explícitos o implícitos que las personas utilizan para controlar sus acciones requieren un examen detenido. La breve comparación anterior pretende ejemplificar esto, antes que sugerir que un modelo es siempre más apropiado que otro. En realidad, algunos aspectos del desarrollo en algunos niños pueden tratarse mejor por medio de un modelo que por medio de otro. Dada la falta de estudios comparativos bien evaluados, la mayoría de los profesionales debe mostrar, por lo general, una mentalidad abierta y ecléctica.

EJERCICIO PRACTICO

Las escuelas o centros concretos difieren ampliamente en el grado en que tratan activamente de hacer participar a los padres. Para determinar hasta qué punto y cómo participan éstos en un centro dado, quizá sea útil realizar el siguiente ejercicio. Las respuestas pueden ayudarle a determinar si la escuela ha considerado estas cuestiones tanto a nivel teórico como a nivel práctico y el grado en que los padres han participado en la planificación, la toma de decisiones y la evaluación.

Tome el ejemplo de la escuela en la que usted trabaja, o de una que conozca bien, y responda a las preguntas enumeradas a continuación. Si no está familiarizado con ninguna escuela, intente entrevistar a un amigo, colega o padre que conozca bien alguna y hágale a él las preguntas.

1. ¿Tiene la escuela una política explícita sobre contactos/reuniones con los padres?
2. Si es así, ¿cuál es?
3. ¿Hay una formulación clara por escrito de esta política a disposición del personal y de los padres?
4. ¿Se han establecido los procedimientos de participación de los padres por consenso entre ellos y los profesores?
5. ¿Hay flexibilidad en las formas de participación?
6. ¿Se orienta la participación de los padres fundamentalmente hacia la resolución de problemas?
7. ¿Hay un sistema para dejar constancia de los contactos con los padres?
8. ¿Hay un método para evaluar las reacciones de los padres hacia los métodos de participación de la escuela?
9. ¿Dispone el personal de tiempo para reunirse con los padres y hablar con ellos?

10. ¿ Se informa regularmente a los padres?
11. ¿Tienen los padres oportunidades para reunirse y hablar entre ellos en la escuela?
12. ¿Hay un espacio reservado para los padres en la escuela?
13. ¿Se considera a los padres como individuos y se les presta atención individual?
14. ¿ Interactúan los padres y el personal de una forma que su- ponga respeto mutuo e igualdad, en contraposición a una relación de inferior a superior sugerida por el concepto de "experto"?
15. ¿ Se proporciona a los padres información para ayudarles a evaluar:
 - i) los logros de la escuela en general?
 - ii) los logros de su hijo?
16. ¿ Proyecta la escuela una imagen de valoración y buena acogida de los padres y los niños?
17. ¿ Los archivos escolares sobre las familias están abiertos a la inspección de los padres?

8. OBSERVACIONES FINALES

En una familia hasta entonces feliz, con tres hijos, un accidente de tráfico sufrido por la hija mediana cuando tenía siete años supuso un fuerte *shock*. Sobrevivió y recuperó la salud, pero las graves lesiones en la cabeza le ocasionaron dificultades de locución y locomoción. Aunque no extremas, también mostró algunas alteraciones de conducta, ya que sus patrones de sueño se modificaron y se hizo más introvertida.

Al ser dada de alta en el hospital, fue enviada al fisioterapeuta y al logopeda, y también la vio un psicólogo clínico. Esto hizo que la familia tuviera que ir al hospital a 45 minutos en coche de su casa una media de dos veces por semana. También se pidió a los padres que dedicaran aproximadamente una hora diaria a realizar diversos ejercicios de fisioterapia y de logopedia, y a desarrollar un programa para establecer una rutina de sueño aceptable y recoger observaciones sobre otros aspectos de la conducta de la niña.

Aunque los distintos departamentos estaban en el mismo hospital, no había al parecer una coordinación de sus actividades hasta que se asignó a la familia una asistente social que sirviera de enlace. Desgraciadamente, por diversas razones, principalmente de organización, no entró en contacto con la familia hasta unos dos meses después de que la niña fuera dada de alta. En el intervalo, los terapeutas advirtieron que la familia se empezaba a quejar del hospital y a faltar a algunas citas. En consecuencia, se les acusó de falta de cooperación, y la interacción con ellos se hizo un tanto delicada. A su vez, ellos se quejaron con más frecuencia y faltaron a más citas.

Finalmente la asistente social visitó a la familia en su domicilio para explorar con ellos la situación. Se dio cuenta de que su rol consistía en primer lugar en identificar las tensiones de la familia y sus recursos, y en segundo lugar ayudarla a formular los objetivos del tratamiento. Encontró una serie de fuentes de tensión evidentes. La primera era la falta de tiempo. El tratamiento de la niña y las visitas al hospital llevaban tanto tiempo que la madre tenía la impresión de que su trabajo en el hogar se resentía; tanto el padre como la madre decían que no

tenían tiempo para los otros hijos y que ya no hacían cosas como familia. La segunda fuente eran las exigencias de las rutinas del tratamiento en casa. Creían que los tres diferentes terapeutas les habían dado consejos contradictorios, aunque admitían ser incapaces de comprender y de asimilar todas sus indicaciones. Querían hacer todo lo posible por su hija, pero se sentían incapaces de hacer frente a las exigencias del tratamiento. Se sentían muy inseguros con respecto a lo que estaban haciendo y no confiaban en poder ayudarla. Se mostraban muy insatisfechos consigo mismos y con los servicios, y en general daban la impresión de haber perdido la confianza.

La tercera fuente de tensión era económica. Por una parte, estaba el coste de los desplazamientos al hospital; por otra, la madre necesitaba el coche para llevar a la niña, y por tanto el padre debía utilizar el transporte público y tardaba más en ir y venir del trabajo. También tenía que pedir permisos y perdía horas extraordinarias. La madre tuvo que dejar su trabajo de media jornada, aunque lo necesitaban para pagar los cambios realizados en la casa con el fin de adaptarla a las necesidades físicas de la niña. Como decía la madre:

Parece que no tenemos tiempo para nada desde el accidente. Siempre tengo atrasado el trabajo de la casa y la ropa. [El padre] tuvo que revisar él el coche el fin de semana pasado, porque nos hemos propuesto ahorrar dinero [...]. Parece que las cosas se nos van de las manos, y no sé qué es lo mejor. Creo que la niña ha mejorado un poco, pero no sé si es por todo el esfuerzo. Mi marido piensa que estamos perdiendo el tiempo.

Con la ayuda de la asistente social, la familia estableció un plan de acción para reducir las tensiones. La asistente social se puso en contacto con las otras personas que trataban a la niña y creó un ,equipo para llevar a cabo un plan racional para el conjunto de la familia, en lugar de tres planes separados, todos ellos centrados exclusivamente en la niña. No se resolvieron todas las dificultades, pero se consiguió un equilibrio en la negociación con la familia. Los padres aprendieron mecanismos para evaluar y expresar sus sentimientos, y proporcionaron información a los profesionales a través de la asistente social. El equipo adquirió una visión más amplia de las necesidades de la familia y también consiguió reducir el tiempo total que los profesionales le dedicaban, al evitar la duplicación del trabajo. Tanto los profesionales como la familia se sintieron más satisfechos con la nueva situación.

Y, lo que es más importante, a medida que los miembros de la familia comenzaron a tener la impresión de que recuperaban el control de sus vidas, fueron capaces de reorganizar sus rutinas e incluso de organizar la ayuda procedente de parientes y amigos, lo que redujo a su vez sus demandas de los servicios. Los problemas económicos se aliviaron y los padres se mostraron confiados en que se resolverían una vez que se les hizo saber que tenían derecho a la ayuda estatal (por ejemplo una pensión asistencial).

Aunque este último ejemplo pone de manifiesto los marcos y las técnicas descritos en este libro, también suscita muchos problemas que han sido pasados por alto. Ahora nos gustaría, pues, considerar algunos de ellos.

1. ORGANIZACION DE LOS SERVICIOS

El primer problema es la necesidad de una organización y coordinación de los servicios. El ejemplo muestra que, por muy preparados que estén los profesionales, su ayuda puede verse gravemente limitada, e incluso puede ser contraproducente, si trabajan aislados, sin saber lo que están haciendo los otros profesionales. Como mínimo, es importante que cada profesional realice una valoración y, por supuesto, negocie con la familia el grado en que se puede esperar que participe activamente.

Como se ha subrayado en los últimos años, es necesario que los profesionales trabajen juntos en equipo (Simon, 1981). El Informe Court recomendaba en 1976 el establecimiento de equipos multidisciplinarios encargados de elaborar diagnósticos/evaluaciones y proporcionar servicios de tratamiento/educación para los niños con deficiencias, y sugería que deberían estar compuestos por un pediatra, un auxiliar sanitario, un asistente social, un psicólogo y un maestro. Como resultado de ello, en 1981 un 25 por ciento de los distritos sanitarios había establecido los llamados Equipos de Distrito para Deficientes o Equipos de Desarrollo Infantil. Para los deficientes mentales en general se están formando Equipos Comunitarios para Deficientes Mentales.

Con todo, el mero establecimiento de estos equipos sólo es eficaz si todos los profesionales están dispuestos a trabajar estrechamente los unos con los otros. Del mismo modo que ha habido una tendencia a negar a los padres un rol en la ayuda al niño, los profesionales muestran a veces una tendencia a defender sus intereses creados y a negar o menospreciar los roles de los otros. Naturalmente, tal rivalidad interdisciplinaria no favorece unas buenas relaciones de trabajo, una buena comunicación o un funcionamiento eficaz del equipo. Las fronteras administrativas entre los programas sanitarios, educativos y sociales son también un problema para establecer unos servicios debidamente coordinados. Las luchas de poder en torno a estas fronteras pueden obstaculizar los esfuerzos encaminados a beneficiar a aquellos a quienes se supone que sirven.

Para que los equipos funcionen eficazmente, creemos que son necesarios muchos de los atributos de los asesores y de los modelos expuestos en los capítulos anteriores. Por ejemplo, la forma en que los profesionales se construyan unos a otros afectará a su interacción, así como a sus técnicas de comunicación. Es necesario que los miembros del equipo se respeten y establezcan buenas relaciones con el fin de negociar unos objetivos y métodos mutuamente aceptables; trabajarían en asociación. En principio, esta asociación sería análoga a la que se establece con los padres. Un requisito previo es que cada miembro del equipo aporte su propia experiencia y sus propias técnicas complementarias y tenga el mismo estatus. Esto sería más fácil si todos ellos

compartieran un conjunto de técnicas de asesoramiento, reconocidas como un aspecto esencial de su rol profesional.

El término «multidisciplinario» para describir a tales equipos implica que el niño, y quizás la familia, es tratado por diversos especialistas de diferentes campos que usan diferentes modelos teóricos. El peligro está en que cada especialista puede tener una visión restringida de un problema dado y aportar unos datos estrictamente limitados. Puede también comunicarse únicamente a través de informes escritos, utilizando una jerga especializada. En este caso, ¿qué profesional está capacitado para reunir toda la información en un solo historial? También es posible que se pasen por alto ciertas informaciones, en particular aquéllas relativas al estado psicológico de la familia.

Quizás el término “interdisciplinario” sea preferible a «multidisciplinario», puesto que implica que los especialistas trabajan en una relación más estrecha. En esta situación, el éxito del equipo se deberá en parte a características tales como el respeto y la comunicación, y también a la formación conjunta durante una serie de años. Al compartir unos conocimientos especializados, los profesionales adquieren, hasta cierto punto, unas técnicas que les permiten superar las barreras entre las distintas disciplinas. Teniendo presente este ideal, es aún más apropiado utilizar el término “transdisciplinario”.

Esto no significa que cualquier profesional pueda hacer una exploración médica en profundidad o sea capaz de enseñar adecuadamente al niño. Sí implica, sin embargo, que cualquier profesional debería ser capaz de hacerse responsable de la coordinación de la información sobre una familia concreta con el fin de tomar las decisiones más eficaces al negociar con ella. Esto es más probable si todos los profesionales comparten el tipo de técnicas esenciales de las que nos hemos ocupado. Sólo cuando cualquier miembro de cualquier profesión pueda decir que conoce todas las respuestas a los problemas de las necesidades especiales, podrá trabajar solo o considerarse por encima de otros profesionales. Aunque se dé por supuesto que todos tienen el mismo estatus, esto no quiere decir que un equipo no deba estar organizado y encabezado por un coordinador o director competente, que puede ser elegido o nombrado mediante algún sistema de rotación.

2. APOYO AL PROFESIONAL

Un segundo problema que se suscita es la necesidad de que los profesionales se vean apoyados en su trabajo. Esto sucede en particular cuando el profesional soporta una fuerte carga de trabajo y trabaja con problemas crónicos y en circunstancias sociales extremas, en las que el éxito puede no ser obvio o espectacular. Cuando trabaja en una estrecha asociación con los padres, puede ocurrir que se haga aún más vulnerable a las tensiones; está, como ya hemos dicho, más expuesto a la crítica y tiene que trabajar con padres que tal vez no sean tan «razonables» como otros profesionales. Si adopta un modelo de asociación y amplía su perspectiva para incluir a la familia y a la comunidad, se

enfrentará a una incertidumbre mayor y será menos capaz de escudarse tras su experiencia profesional y su área limitada de responsabilidad. En tales situaciones, el profesional puede fácilmente desilusionarse, desanimarse y desmoralizarse.

Una de las funciones de un equipo de profesionales, aparte de las más obvias relativas a la administración, la evaluación, la educación y el tratamiento, es, pues, proporcionar apoyo a sus miembros. Pueden concertarse reuniones en las que todos los miembros del equipo puedan compartir y analizar sus sentimientos, problemas, éxitos y fracasos. Como en cualquier grupo de apoyo a los padres, el éxito de tales reuniones dependerá del mutuo acuerdo de los miembros del equipo sobre el tamaño y el propósito de las mismas. Una vez más, es evidente la necesidad de unas relaciones de respeto y confianza, pues de lo contrario la situación puede interpretarse como una amenaza, en lugar de como un apoyo. Tal apoyo requiere una planificación tan cuidadosa como la que los profesionales proporcionan a los padres. Así, el marco y las técnicas de asesoramiento analizados en el capítulo 6, la Teoría de los Constructos Personales descrita en los capítulos 3 y 4 Y algunos aspectos del estrés y de las redes sociales a que nos referíamos en el capítulo 5 son tan relevantes en este caso como en el del trabajo directo con los padres y las familias.

3. SERVICIO CENTRADO EN LA FAMILIA

El caso expuesto al principio de este capítulo ponía de relieve la tendencia de muchos servicios a centrarse excesivamente en el niño. Los profesionales (pediatras, terapeutas ocupacionales o profesores) se centran en el niño en lo que respecta a la preparación y a las instrucciones. Son relativamente pocos los profesionales que, por ejemplo, disponen de tiempo para trabajar con la familia en su conjunto, aunque un problema importante sea el de hasta qué punto los diferentes profesionales deben intervenir en el asesoramiento o en los asuntos de la familia si no han recibido una formación específica para ello. Otros profesionales como los asistentes sociales, están más orientados hacia la familia, pero su tiempo es muy limitado. Los profesionales que trabajan en el campo de la psiquiatría infantil hacen hincapié en un enfoque familiar, aunque tiendan a ocuparse sólo de los problemas emocionales, y rara vez aborden los problemas de la educación o la deficiencia.

En estas circunstancias de instrucciones orientadas hacia el niño, escasez de recursos, falta de formación para trabajar con las familias, y formación profesional relativamente en las técnicas psicológicas en general, no es extraño encontrar un olvido generalizado de los problemas de la familia en su conjunto, a menos que sean tan graves que resultan evidentes. Aun cuando sean identificados, persiste una sensación general de insuficiencia o inutilidad con respecto a lo que se puede hacer.

Por mucho que estas necesidades hayan quedado demostradas, los servicios educativos y médicos no están en general orientados hacia los problemas sociales o psicológicos, y el éxito escolar y el cuidado físico siguen siendo considerados prioritarios. Así, el personal médico mantendrá que el bienestar psicológico no es prioritario cuando los servicios sanitarios no son aún suficientes. Esto refleja el hecho de que cada disciplina tiene su propio conjunto de prioridades, y no parece haber ninguna disciplina que considere prioritarios los aspectos psicosociales del individuo y la familia. En consecuencia, cualquier equipo multidisciplinario deberá desarrollar esta área.

Esto, por supuesto, suscita el problema de las decisiones sobre la política a seguir en todos los niveles de los servicios. La necesidad de considerar el bienestar psicológico de los individuos tiene implicaciones a escala nacional en lo que respecta a la dotación de recursos y a la formación de profesionales. A otro nivel, cada escuela u hospital, o incluso cada aula o sala, debe elaborar su propia política, por ejemplo, sobre qué información ha de ser dada a los padres, por quién, cuándo, y cómo.

Para paliar esta situación se necesitan también recursos. Se puede contratar a especialistas tales como psiquiatras, psicólogos, asistentes sociales o profesores que sirven de vínculo con el hogar, que estén orientados hacia la familia. Aun así, es difícil creer que con esto se cubra la demanda. Una alternativa es formar a todos los que trabajan actualmente en el área de las necesidades especiales y darles tiempo para que consideren a las familias en su conjunto. Una vez más, esto implica la necesidad de un enfoque transdisciplinario en el cual se supriman las barreras profesionales y la territorialidad y se compartan los conocimientos y las técnicas.

4. CUERPOS DE VOLUNTARIOS

Dadas las insuficiencias en cuanto a los recursos con que cuentan los servicios, otro problema que hay que considerar es el de los cuerpos de voluntarios. Aunque existen desde hace mucho tiempo organizaciones como Mencap, Down's Children Association y Spastics Society, es evidente que sus relaciones con los servicios oficiales distan de estar claras. Si bien algunos profesionales trabajan en estrecha colaboración con estos cuerpos, muchos los ignoran, y otros se sienten amenazados de alguna forma por ellos. Esto puede deberse en parte a que actúan como grupos de presión en favor de la reforma de los servicios, pero también a que la barrera entre el profesional y los padres se ve erosionada por unas organizaciones que están constituidas mayoritariamente por padres.

Puesto que los cuerpos de voluntarios son una enorme fuente potencial de recursos y experiencia, es importante estrechar los vínculos estrechos entre los voluntarios y los profesionales remunerados. Tales vínculos están muy en consonancia con el concepto de asociación analizado en el capítulo 2.

Está claro que estas organizaciones pueden reforzar, complementar y compensar las insuficiencias en las funciones que normalmente se consideran

propias de los profesionales. En el capítulo 7 se dieron ejemplos de ello. Por su simple existencia, los cuerpos de voluntarios proporcionan un apoyo generalizado gracias a la divulgación de información relevante mediante hojas informativas y publicaciones. Pueden también ampliar la red social de apoyo a las familias y reducir el aislamiento social, como en el caso del movimiento Gateway de Mencap. Hay ejemplos de programas de apoyo de padres a padres en varias partes del país, y pueden proporcionar asesores cuidadosamente preparados, como lo evidencia, por ejemplo, la Marriage Guidance Association.

5. FORMAS ALTERNATIVAS DE AYUDA

Dado que el área de las necesidades especiales es muy variada no ha sido desarrollado aún ningún sistema perfecto para solucionar todos los problemas. Hay una necesidad constante de explorar nuevas ideas y tecnologías en evolución. Una necesidad fundamental para las familias y los profesionales es el rápido acceso a una información actualizada y precisa. En muchas circunstancias, esto se logra más eficazmente sobre una base de asesoramiento individual. En otras, y si los recursos son escasos, son útiles alternativas menos costosas, como folletos, libros, talleres y métodos de grupo. De cualquier forma, como expusimos en el capítulo anterior, no todas las personas pueden sacar provecho de los libros o conferencias, y es necesario explorar otros enfoques.

Tales fuentes de información pueden, quizás, ser mucho mejor aprovechadas mediante el uso de microordenadores. No es imposible concebir la creación de grandes bases de datos sobre los tipos, las causas y los remedios de las necesidades especiales y los recursos disponibles. Por ejemplo, este servicio podría ser suministrado por el servicio de préstamos de las bibliotecas públicas en forma de discos flexibles, o incluso mediante conexión telefónica. De esta forma se aprovecharía la creciente presencia de microordenadores en los hogares y lugares de trabajo.

Por supuesto, los libros y los ordenadores requieren una cierta formación académica, en el sentido de una fuerte inclinación a la lectura, y están limitados a cierto tipo de información. Por ello pueden ser menos accesibles para algunos padres que otras posibilidades. Se podría hacer un uso más amplio de la proliferación de los aparatos de vídeo domésticos. Cada vez se recurre más a las grabaciones en vídeo para formar a padres y profesionales. Normalmente esto se hace en el contexto de cursillos de formación controlados por profesionales. Sin embargo, sería posible realizar programas de vídeo, a los que se tendría acceso a través de las bibliotecas públicas, para informar e instruir a los padres sobre todos los aspectos de las necesidades especiales.

Aunque estos métodos de divulgación de la información no prescindan de los servicios profesionales, ofrecen la posible ventaja de poder ser controlados por los propios padres. En consecuencia, el problema del desarrollo de la confianza en sí mismos y competencia de los padres, en las que hemos insistido como uno de los objetivos del asesoramiento, se puede resolver en gran medida con estos

métodos, de forma que se reduzca la presión directa sobre los profesionales. Por el contrario, la necesidad de una evaluación detallada de las necesidades del usuario se hace más evidente en tales programas, puesto que tienen que hacer frente a una amplia gama de diferencias individuales utilizando un mismo formato.

6. UN ENFOQUE POSITIVO

Un problema final que nos gustaría plantear es la necesidad de adoptar un enfoque positivo en cualquier servicio que se preste. Hemos analizado la tendencia a usar modelos patológicos en relación tanto con los niños con necesidades especiales como con sus padres. Habitualmente, tales modelos se centran en los puntos débiles o los problemas, y no en los puntos fuertes, por lo que no ofrecen una forma de enfocar la situación que implique la posibilidad de una intervención reparadora; son implícitamente derrotistas.

Lo que importa es encontrar modelos positivos que sugieran caminos a explorar. La analogía subyacente en la Teoría de Constructos Personales (capítulo 3) es la del "hombre como científico", y ésta es una de las razones por las que la recomendamos con insistencia. No hay un sola forma de explicar los acontecimientos, sino muchas formas alternativas, y todas son hipótesis que han de ser comprobadas mediante nuestras acciones. Los niños no son "ineducables" o «inayudables» por definición, cualesquiera que sean sus necesidades especiales. Por graves que sean los daños, siempre hay formas positivas de acción. Un enfoque positivo es considerarlos como niños con una familia cuyos miembros pueden ser todos ellos ayudados para alcanzar el nivel de adaptación más adecuado a sus circunstancias particulares. Tal adaptación puede ser construida como una ayuda al niño por cuanto mejora su calidad de vida a través de las interacciones con los miembros de la familia.

La analogía con la ciencia implica generar hipótesis e ideas, contemplar los acontecimientos y las situaciones desde todos los puntos de vista, y explorarlos y evaluarlos según su utilidad, obteniendo así una mejor comprensión. La posición adoptada por el científico es la del escepticismo: no creer nada a ciegas sin una cuidadosa consideración previa. Por tanto, puede decirse que se trata de un enfoque basado en la incertidumbre, lo cual tiene la desventaja de aumentar la falta de conocimientos y el grado de aceptación de los padres y los profesionales. Sin embargo, es posible contemplar positivamente esta incertidumbre, puesto que aunque no especifica el punto de llegada o la conclusión última a alcanzar, señala la dirección a seguir.

Esta dirección la señala al sugerir la exploración de las alternativas. Permite el movimiento y el cambio, cuando los padres y el profesional llegan a un punto muerto. También ofrece la posibilidad de explorar conclusiones y acciones útiles, con un beneficio potencial, aunque no garantice el resultado desde el primer momento. Por ejemplo, puede ser valioso para los padres, cuando no saben cuándo caminará o hablará su hijo o si llegará a hacerlo, considerarse

embarcados en un proceso de exploración de las posibilidades. Es un modelo positivo tanto de ellos mismos como de su hijo, aun cuando estén sumidos en la incertidumbre.

Se pueden ofrecer otros ejemplos del valor de este modelo, puesto que el profesional se encuentra con frecuencia en situaciones en las que no sabe qué hacer. En una familia con múltiples problemas, no siempre es obvio por dónde hay que comenzar a abordarlos. ¿ Habrá. que comenzar, por ejemplo, por los problemas de conducta del niño, o por las insuficiencias educativas; por la imagen negativa que el padre o la madre tienen de sí mismos, o por su fracaso matrimonial? Construir la intervención del profesional en la familia como un experimento contribuye de alguna forma a resolver tales situaciones. Implica realizar la mejor conjetura posible en cada momento (hipótesis), decidir los objetivos y las acciones sobre la base de tal conjetura (experimento) y evaluar cuidadosamente los efectos (resultados). Este proceso, cuando menos, proporciona por sí mismo información para comprender mejor la situación, y también pone a la familia en movimiento. Pueden cambiar, y, al hacerlo, darse cuenta de que pueden cambiar.

Como dijimos en el capítulo 5, los sistemas familiares son complejos, y los cambios en un punto presentan ramificaciones en todas direcciones. Por tanto, a causa de esta complejidad, no hay forma de predecir el cambio con gran seguridad, así que provocar ese cambio es quizás lo mejor que se pueda hacer.

Es interesante señalar, en relación con esto, que los datos sugieren que no es preciso tratar todos y cada uno de los problemas de la familia. Se da a menudo el caso de que un cambio beneficioso en un aspecto (por ejemplo la relación conyugal o las alteraciones de conducta del niño) va unido a otros muchos cambios posteriores. Existe, por supuesto, la posibilidad de producir cambios negativos inadvertidamente, pero si el profesional únicamente actuara cuando estuviera absolutamente seguro del resultado, no podría emprender intervención alguna; la falta de conocimientos inhibiría por completo su actuación. Así pues, quizás sea cierto que todo lo que el profesional puede esperar es ayudar a la familia a cambiar en una dirección posteriormente determinada en gran medida por la propia familia.

Igualmente, no podemos saber a qué conclusiones últimas habrá llegado el lector de este libro. Aun con un conocimiento absoluto de las características de este lector, sería imposible decirlo. Lo que esperamos, de cualquier forma, es haber provocado un cambio. Si le hemos hecho reconsiderar sus supuestos y reflexionar sobre sus prácticas desde puntos de vista alternativos, habremos iniciado un proceso que permitirá que se produzca una evolución sin especificar el resultado, el cual dependerá más del lector que de nosotros.

BLOQUE 4

LA FAMILIA, LA COMUNIDAD Y EL ENTORNO SOCIAL DEL CENTRO INFANTIL

Escalante Forton, Rosendo y Max H. Minano G. "La escuela y la comunidad"
En: investigación, organización y desarrollo de la comunidad. México, Oasis, 1988.pp.239/257

LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

1. LA ESCUELA. UNA INSTITUCION DE LA COMUNIDAD

Sabemos que la educación es una función social originada en la comunidad.

Cuando la educación adopta la forma de institución, nace la escuela. Por eso se dice que la escuela es la institución social encargada de la educación sistematizada. Este concepto en su sentido general comprende desde los jardines de niños hasta las universidades, incluyendo las escuelas de todos los niveles educativos: primario, secundario y superior.

La escuela, que es también la más alta institución social del Estado, se encarga de sistematizar, coordinar y dirigir el proceso educativo del ser humano en cualquier región geográfica de que se trate; y en la actualidad, entre sus funciones principales, se le señalan las siguientes:

a) De manera prominente tiene a su cargo la educación dirigida, tanto en la escuela rural de una pequeña comunidad que abarca en sus actividades a todos los habitantes o niños, adolescentes, jóvenes y adultos, hasta la gran variedad de tipos de escuelas especializadas para la formación de técnicos y profesionales en el dominio de actividades intelectuales (científicas, literarias y artísticas) y de actividades de base manual o mecánica.

b) Despierta, mantiene y acrecienta la conciencia de la comunidad y su inclinación por la cultura.

c) Procura que todos participen de los beneficios de la educación, transmitiendo a las nuevas generaciones los bienes culturales de las generaciones adultas anteriores.

d) Hace surgir en educadores y educandos, cualquiera que sea su nivel cultural, el interés por las apreciaciones valoritarias de la ciencia y de la técnica que se estimen útiles para la vida de la comunidad. Por tal motivo, no sólo debe limitarse a la transmisión de ciertas habilidades y determinados conocimientos, sino que debe aprovechar al máximo los adelantos científicos y técnicos de la época que estén a su alcance, para satisfacción de sus fines principales. (1)

e) Imparte la instrucción y la educación conforme a las exigencias más imperiosas de la comunidad, con el fin de obtener que cada individuo resulte un elemento útil al grupo a que pertenece.

Consideramos que la escuela es una institución de la comunidad para la realización del proceso social de la educación de sus miembros. Desde este punto de vista, los intereses y la vida de la comunidad tienen que ser siempre sus objetivos primordiales. Sin embargo, desde que la evolución de la sociedad humana llegó a la creación de la escuela como una institución social de educación sistemática para suplir las deficiencias de la educación informal, espontánea o asistemática, se han producido muchas discusiones acerca de las relaciones que deben existir entre la escuela y la comunidad.

Roberto J. Havighurst y sus colaboradores, (2) analizando las diversas opiniones extremadas en el proceso evolutivo de la escuela y en relación con su labor dentro de la comunidad. nos presenta tres teorías o puntos de vista generales:

- 1º La escuela como una institución especializada.
- 2º La escuela como modelo de la comunidad, y
- 3º La escuela de la comunidad.

La primera teoría es la tradicional y se llama así, porque es la que ha prevalecido desde que se estableció la escuela. En América ha tenido vigencia durante todo el siglo XIX y aún cuenta con defensores.

Esta teoría sostiene que la escuela debe realizar su tarea sumamente especializada, cultivando la mente de los educandos y enseñándoles las habilidades intelectuales y vocacionales sin interferencia exterior. Concretamente anhela que la escuela funcione encerrada entre cuatro paredes y separada del resto de la comunidad local. Su labor ha de desenvolverse de un modo silencioso, eficientemente, pero sin llamar la atención, limitándose a sus tareas específicas.

En regiones subdesarrolladas, esta escuela tradicional está familiarizada con los adultos, y todavía en varios países se prefiere el plan por materias y grados; y las asignaturas escolares se mantienen separadas las unas de las otras; se exige que los maestros sean antes que nada, expertos en el campo de sus respectivas asignaturas y en los métodos adecuados para enseñarlas; se insiste en que la habilidad académica es el único camino abierto al niño para obtener éxito.

Se sostiene asimismo que la escuela tiene función específica y limitada la que se traduce en proporcionar una educación intelectual y que toda desviación de este objetivo, es indeseable.

El segundo punto de vista sostiene que la escuela ha de ser un modelo simplificado de la comunidad: se basa en que los niños han de aprender a vivir como adultos aprendiendo primero a vivir dentro de la comunidad escolar.

John Dewey es uno de los sostenedores de esta teoría y lo ha explicado en los siguientes términos: "La escuela de educación desea especialmente, pues, la cooperación de los padres para crear el tono moral sano que haga innecesario recurrir a motivaciones inferiores e indignas para regular la conducta. El cultivo de un tono democrático, un *sprit de corps*, que se haga presente en la vida social de la escuela en conjunto y no solamente en un círculo o grupo dentro de ella. . .

Esperamos que ustedes recuerden que la escuela tiene una vida corporativa propia y que, para bien o para mal, es en sí misma, *una institución social genuina, una comunidad*.

"Cuando la escuela prepara a cada niño como miembro de esa pequeña comunidad, saturándolo con un espíritu de servicio y proporcionándole los medios para una efectiva autodirección, tendremos la mejor y más profunda garantía de que adviene una sociedad grande, digna, hermosa y armoniosa."

La ambición de la escuela de este tipo, es que los educandos participen en una amplia gama de actividades en relación con la vida misma de la comunidad y que, poco a poco, asuman la responsabilidad de organizar gran parte de su propio trabajo. En el nivel primario, entre las muchas actividades forman pequeños comités para llevar adelante los proyectos relacionados con el trabajo escolar, organizan fiestas, fundan pequeños clubes, etcétera. En el nivel secundario se auspicia la formación de un gobierno de estudiantes que goza de bastante poder sobre las actividades escolares, los deportes, y con frecuencia los problemas relacionados con la disciplina.

Se anhela que la escuela, organizada como un modelo simplificado de la comunidad, permita que los niños y adolescentes lleguen a ser mejores ciudadanos de la comunidad por haber aprendido las lecciones de la vida en una comunidad democrática existente dentro de la escuela.

La tercera modalidad de vinculación entre la escuela y la comunidad, es la relación más íntima posible en que la escuela debe operar como un instrumento para el mejoramiento de la comunidad y en la que los educandos: niños, adolescentes, jóvenes y adultos, tomen parte en la vida misma de la comunidad.

Esta es la escuela de la comunidad cuyo plan y programa de estudios están estructurados sobre la base de actividades y enunciación de temas que permiten dar respuesta eficaz a las necesidades e intereses del educando y de la comunidad.

Hemos creído prudente presentar las tres maneras de concebir a la escuela en sus relaciones con la comunidad, con el *fin* de despertar inquietud por este problema que es vital en los países en desarrollo y sobre todo en nuestra América Latina donde en el momento actual, aun existen defensores de la primera teoría que sostiene que la escuela debe seguir realizando la función específica y limitada de proporcionar una educación intelectual, sin convivir con la comunidad y sin participar, interviniendo en su fluir incesante para promover su desarrollo.

Pensamos que las ideas expuestas permiten aceptar sin discusión que la escuela depende de la comunidad, que está necesariamente gobernada por sus normas y que no puede apartarse de ellas. Es una institución de la comunidad, y como todas las instituciones, ha sido creada para satisfacer necesidades de ésta.

Debemos, sí, analizar finalmente, la acción de la escuela sobre la comunidad. De no hacerlo, aceptaríamos el absurdo de que la escuela simplemente perpetúa las formas de conducta vigentes en la comunidad y que su única función es transmitirla con toda fidelidad, como un "cliché" que imprime una y mil veces la misma figura en cuantas hojas limpias se ponen bajo su acción. La verdad es muy distinta, pues si es cierto que la escuela no puede contrariar ni reformar la estructura de una sociedad, como falsa y peligrosamente se pregonó el siglo pasado, también lo es que puede ejercer, dentro de ciertos límites, una acción mejoradora, a condición de que no limite esa acción a los niños en edad escolar que asisten a sus aulas, sino que la extienda a la comunidad por entero. En otras palabras, hay una interdependencia entre escuela y comunidad, pues si esta señala los contenidos que la primera debe transmitir a los educandos. la escuela recobra sobre la comunidad y es capaz de promover cambios dentro de ciertos límites, en el seno de la comunidad misma. Un ejemplo concreto lo encontramos en las transformaciones que en México viene realizando la escuela después del movimiento social conocido con el nombre de Revolución Mexicana.

Se afirma que, orientada la educación en los países en desarrollo, de acuerdo con el proceso económico, social y cultural de los mismos y dentro de las normas políticas que rigen su vida, la escuela tenderá a mejorar en la comunidad la producción económica, la salud e higiene del individuo y de todos los miembros de ella; la vida del hogar y la dignificación de la familia; la ampliación de la vida social y la recreación; el enriquecimiento de la experiencia personal por la adquisición de los elementos fundamentales de la cultura; la participación en la vida cívica, o sea la formación del individuo para la convivencia y realización de los fines comunes; el conocimiento y amor de lo que es nuestro y la formación de una conciencia universal.

Para no pecar de optimistas, debemos declarar que no todos los cambios pueden ser realizados por la acción de la escuela y sobre todo si nos referimos a la

escuela primaria rural y urbana. No es posible que nuestras modestas escuelas de educación primaria tengan capacidad para transformar por sí solas, todos los aspectos desfavorables de la vida de nuestro pueblo. Su verdadera función hay que entenderla como dual: por una parte han de contribuir a conservar los valores de nuestra nacionalidad, a arraigar en las nuevas generaciones las formas de conducta que nos distinguen como pueblo, a exaltar nuestro pasado con ánimo siempre de superarlo y por otra, deben promover los cambios que contribuyan a una vida más satisfactoria y más digna, cuidando que las nuevas formas de conducta que se intente introducir, no sean contradictorias a las que practican las gentes, pues se corre el riesgo de un rechazo absoluto y aun del repudio de la escuela misma.

Ya se ha dicho que la escuela es la más importante de las instituciones sociales, pero no es la única. Existen otras destinadas a satisfacer necesidades de la sociedad, son modos de obrar, formas de conducta que se han hecho permanentes porque se les considera eficaces.

En el desarrollo de la comunidad es muy importante que la escuela coordine sus labores con las demás instituciones.

Tenemos que reconocer que en la práctica, esa coordinación es muy difícil de lograr, casi siempre es esporádica y está a merced de las relaciones personales que el maestro pueda establecer.

En los comienzos de la escuela rural mexicana, al calor del entusiasmo reformador que despertó la Revolución y de la mística que se creó en el magisterio, se intentó lo imposible: que la escuela rural resolviera todos los problemas del pueblo campesino, sin recursos materiales y sin otra dirección que la del maestro. Sucedió lo que tenía que suceder: que la tarea se evidenció muy por encima de las capacidades de la escuela y del maestro. Entonces el país no contaba con otras instituciones que la escuela y esto explica y justifica el ambicioso intento. Ahora el panorama ha cambiado para gran número de nuestras comunidades campesinas, sin que afirmemos que todas están en las condiciones a que vamos a referimos. pues sabemos bien que algunas carecen de toda agencia mejoradora inclusive de escuela. Pero son muchas las que, además de la escuela, cuentan con servicios médicos y educadores sanitarios, agencias de crédito agrícola y ejidal, extensiones agrícolas, ingenieros hidráulicos y de caminos, con expertos en conservación de suelos y agua, con técnicos forestales y fitosanitarios, con trabajadores sociales, con centros de bienestar social. etcétera. En estos casos la escuela debe esforzarse en lograr una coordinación para planear y realizar su acción, para promover el desarrollo de la comunidad local y regional. Tratará asimismo, de buscar colaboración de las agencias oficiales y privadas, que atienden servicios para el mejoramiento comunal, para el mejor desarrollo de sus actividades; y. deberá a su vez, brindar su cooperación para que aquéllas realicen sus trabajos.

La escuela, que es una de las más importantes instituciones de la comunidad, forma parte de la red de instituciones creadas por la sociedad para la atención de sus necesidades; no debe actuar nunca de espaldas a las demás.

2. CARACTER EDUCATIVO y DE ORGANIZACION DEL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD

En el proceso del desarrollo de la comunidad y especialmente en la elaboración y ejecución de programas y proyectos, fácil es advertir que tanto las diversas instituciones como las personas que intervienen necesitan siempre, en cierta forma, instruir y educar a la gente acerca de qué hacer y cómo organizarse o también impartir los conocimientos que necesiten a fin de que puedan lograr los objetivos propuestos. Esto nos hace ver, que el desarrollo de la comunidad, es esencialmente un proceso a la vez educativo y de organización.

El interesante estudio de las Naciones Unidas sobre desarrollo de la comunidad y servicios conexos, confirma lo que acabamos de exponer en los siguientes términos: "Es educativo porque con él se procura modificar las actitudes y prácticas que se oponen al mejoramiento social y económico, creando actitudes especiales que favorecen dicho mejoramiento y, en términos más generales, promueven una mayor receptividad a los cambios. Esto entraña desarrollar la capacidad de la población para juzgar acerca de los efectos de las actividades y determinar los objetivos que deben alcanzarse, introducir cambios técnicos y adaptarse a los cambios provocados por fuerzas exteriores. En las actividades propiamente dichas, los que trabajen sobre el terreno deben ocuparse de conseguir ciertas cosas concretas. En ese sentido los objetivos inmediatos del desarrollo de la comunidad consisten en aumentar el número de personas alfabetas, mejorar la producción agrícola, la salud pública, la nutrición; hacer un mejor empleo de la mano de obra, formar capital físico mediante la construcción de caminos, pozos, centros sociales, etcétera. Pero el desarrollo de la comunidad no debería considerarse simplemente como una serie de episodios materializados en realizaciones concretas. Por importantes que éstas sean, lo son menos que los cambios *cualitativos* que se manifiestan en las actitudes y en la vida de relación, que enaltecen la dignidad humana y aumentan la permanente capacidad de la población para lograr mediante su propio esfuerzo los objetivos que ella misma se ha fijado. En este sentido puede decirse que el desarrollo de la comunidad es un proceso educativo. Y es un proceso de organización, no sólo porque cuando la población actúa colectivamente está en mejores condiciones para satisfacer sus intereses comunes, sino también porque apareja la reorientación de las instituciones existentes o la creación de un nuevo tipo de instituciones que den plena eficacia a la iniciativa propia y proporcionen el necesario medio de acción a los servicios gubernamentales. Para que esto sea plenamente eficaz, requiere la aparición y capacitación de un nuevo tipo de dirigentes locales. La importancia de organizar a la población, no reside solamente en la ayuda que ésta puede prestar para el logro de determinados resultados concreto, sino también en la

contribución general que ella puede aportar a fin de acrecentar la cohesión social."

3. PAPEL DEL SUPERVISOR DE EDUCACION (INSPECTOR ESCOLAR). DEL DIRECTOR DE EDUCACION PRIMARIA y DEL MAESTRO DE GRUPO. EN EL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD

El desarrollo de la comunidad, según se ha expresado con justeza, constituye un proceso a la vez educativo y de organización.

Por consiguiente, en una gran medida, depende de la evolución de las actitudes, de la aceptación de nuevas ideas y de la adquisición por parte de grupos de individuos, de útiles conocimientos técnicos y prácticos.

En tan importante labor, el maestro en todos los niveles de la educación (primario, secundario, y superior) y es el cargo que desempeña dentro de la organización educativa (maestro auxiliar o de grupo, director de escuela o supervisor de educación), juega un papel de primera magnitud por la índole de su trabajo. Vamos a poner énfasis en resaltar la participación que le corresponde al maestro, al director y al supervisor de educación primaria en el desarrollo de la comunidad, porque son los elementos de mayor importancia en las extensas zonas rurales de los países en desarrollo, zonas que, como ya hemos explicado, presentan características especiales porque, mientras las poblaciones de las ciudades avanzan con el ritmo mecanizado del siglo XX muchas poblaciones del campo todavía continúan viviendo en edades más remotas anteriores a la máquina, a la radio, a la aviación, ajenas a las actividades que esos inventos determinan y cristalizan en una mentalidad diferente.

Basándonos en los conceptos del sociólogo y educador brasileño José Artur Ríos, podemos sostener que los países de América Latina ya no pueden llamarse países en desarrollo o subdesarrollados, sino *países desigualmente desarrollados* porque, al lado de áreas o sectores cuyas realizaciones igualan a las de cualquier nación europea, encontramos otras que conservan formas primitivas de convivencia humana. A pocas horas, por automóvil, se pasa del asfalto de la metrópoli al baño y al polvo de las calles por las que circulan, andrajosos, descalzos y desnutridos los niños en los que la patria cifra sus esperanzas.

En la propia capital de cualquier país latino americano, conviven barrios suntuosos y sórdidas colonias (agrupamiento de población) que no son otra cosa sino la repercusión urbana de los males que corroen el corazón del país.

Agrega el sociólogo Artur Ríos: "no ignoramos que este desnivel cultural es mantenido y aun alimentado por una situación social insostenible, creada por una estructura de clases que refleja la desigual distribución de la tierra".

Al encarar el problema básico de la educación latino americana, es precisamente en las áreas subdesarrolladas donde el maestro, el director y el supervisor de educación primaria, tienen que actuar directamente con la comunidad utilizando todo su tacto y su habilidad para vencer las resistencias.

Papel del maestro de grupo. Su actuación ha de realizarse siempre en dos formas: directa e indirecta.

Indirectamente, el maestro puede influir poderosamente en los padres de sus alumnos y en toda la comunidad en general si lo que, enseña en la escuela consigue modificar la actitud y los hábitos de éstos, los cuales son el vínculo entre la escuela y el hogar.

Directamente, el maestro puede influir en los miembros de una comunidad si participa en las actividades de bienestar de ésta, colaborando con otros dirigentes y funcionarios de la misma, tales como los de mejoramiento económico, salud pública, bienestar social, extensión agrícola, etcétera.

Aquí surgen dos interesantes preguntas que deben analizarse con mucho cuidado y encontrarle respuesta en beneficio único de las comunidades. Son las siguientes:

¿Debe ser siempre el maestro de educación primaria el orientador y conductor de la comunidad o el funcionario de la administración pública que sólo ha de permanecer las horas que le fija el reglamento dentro de la escuela?

¿Debe vivir el maestro en la comunidad?

En el primer caso, si la labor del maestro únicamente va a circunscribirse a la de un burócrata más que sólo permanece las horas reglamentarias dentro de la escuela, la actitud adoptada por la comunidad será de indiferencia a su labor, salvo la de los padres de familia, que establecerán contacto con él para saber si sus hijos aprenden. Pero si demuestra interés por la comunidad y comparte con los vecinos las inquietudes y preocupaciones por el progreso de la misma y por elevar el nivel de vida de los habitantes, sus ideas y opiniones serán sumamente respetadas.

En cuanto a que el maestro viva en la comunidad, es un asunto que ha motivado grandes discusiones estableciendo dos corrientes: la que sostiene que el maestro, cualquiera que sea su cargo, debe vivir en la comunidad ya que sólo así podrá ser factor importante en su desarrollo; y otra, que considera que el maestro ha de realizar su labor docente en la comunidad donde está enclavada la escuela pero, si puede hacerlo debe vivir en las comunidades o ciudades vecinas para disfrutar, como todo ser humano, de los beneficios y comodidades que proporciona la civilización.

En la actualidad hay muchos pedagogos y autores que sostienen la necesidad de que el maestro de educación primaria permanezca en la comunidad: T. R. Batten

dice: "Si el maestro vive en la comunidad, participará en su vida. Hará amigos, se unirá con los grupos de la comunidad y en el grado en que es más educado que sus vecinos, que está ansioso por ayudarlos y no dando por sentada su manera de ser, su influencia crecerá."

Sobre el papel del maestro y de la escuela rural en la promoción integral de la comunidad, se ha escrito y polemizado mucho. Las opiniones versan, desde un marcado énfasis puesto en la significación de ese papel, juzgado poco menos que omnipotente en sus posibilidades "el medio rural será bueno o malo según el maestro lo quiera" hasta un concreto juicio de que en las actuales circunstancias tan precarias en regiones de países en desarrollo mucho será lo logrado por el maestro rural si consigue enseñar a los niños y alfabetizar a los adultos.

Es evidente que tan contrapuestos juicios responden a distintos puntos de partida. En el primer caso, " se nos habla de la escuela rural dotada de todos los medios que aseguran la eficacia de su acción: edificio, equipo y maestros especialmente preparados para su desempeño en la campiña. En el segundo el punto de partida lo constituye la escuela real que hoy trabaja en el medio rural latinoamericano con su penosa orfandad en la dotación material, y la falta de preparación especializada de sus docentes. Muchas veces, esa falta de especialización no está referida tan sólo a los específicos problemas de la educación rural, sino también a esa general y apresurada formación docente que es el patrimonio ofrecido por el común de las escuelas normales.

Este problema no se puede plantear en términos generales. Una es la escuela rural unitaria enclavada en una zona misérrima y destinada a atender las necesidades de una población heterogénea (indígena y mestiza), con sus problemas especiales de enseñanza bilingüe y los más generales de aculturación; y otra la asentada en una próspera zona agrícola o ganadera con buen edificio; varios maestros y atendiendo a una población de mejor bienestar económico.

La mayoría de experimentados educadores están de acuerdo en lo siguiente:

1. En regiones donde las comunidades se encuentran aisladas y en las que aún no han llegado los servicios de otras agencias, como salubridad, extensión agrícola, etcétera, la escuela debe actuar como promotora del desarrollo de la comunidad, y el maestro, mediante una labor de: conducción y consejo procurará hacer de ella el centro de: la vida comunitaria. Existen muchísimos ejemplos de esforzados maestros que: viviendo en la comunidad han llegado a identificarse con los habitantes y sin dejarse absorber por el medio los han orientado para trabajar por mejorar sus condiciones de: vida. Naturalmente esto no ha sucedido con maestros que residen en las ciudades cercanas, han llegado presurosos a cumplir únicamente con sus horas de clase y se han ausentado inmediatamente de concluidas éstas.

2o. En las comunidades donde ya llegan los servicios de otras agencias, el maestro debe procurar coordinar su labor con dichas agencias y procurar

colaborar en la mejor organización de los habitantes para que por sí mismos resuelvan sus problemas y satisfagan sus necesidades con sus propios recursos y con esfuerzos propios hasta donde sea posible. Es decir que su labor ha de comprender también su valiosa colaboración para suscitar grupos funcionales que han de realizar determinados objetivos en pro del bienestar común. Esos grupos funcionales podrían ser por ejemplo: un comité de salud, una asociación de agricultores, un centro cultural, un club de madres, etcétera.

3o. En las comunidades donde ya se cuente con todos los servicios de las agencias promotoras del desarrollo, el maestro, independientemente de su labor dentro de la escuela ha de procurar colaborar en forma eficiente para coordinar los servicios de las diversas agencias (salud, economía, vivienda, recreación, etc.) y en todos los trabajos que permitan interesar a los vecinos en favor de la labor educativa y de la elevación del nivel cultural, económico y social de la población con el propósito de que cada uno sea un buen miembro de su familia, de su comunidad y un ciudadano socialmente útil. .

Ya sea que el maestro viva en la comunidad o en la ciudad más cercana lo importante es que tenga presente que para contribuir en forma eficiente al desarrollo económico y social del país, no sólo debe concretarse a sus labores estrictamente escolares, sino que, siendo uno de los elementos importantes de la comunidad, ha de procurar colaborar en todo lo que inspire en los habitantes, el deseo y el propósito de conocer y estudiar sus problemas y de trabajar en forma cooperativa, para conseguir aquellas soluciones que estén a su alcance, a fin de mejorar sus condiciones de vida. De la misma manera, ha de inducir a los vecinos de la localidad y conocer los recursos de que se dispone en la región, aprovecharlos debidamente en la satisfacción de sus necesidades y buscar los medios apropiados para su conservación y propagación. Finalmente, su colaboración ha de resultar también en el estímulo que debe proporcionarse a los habitantes para que todos -sin excepción- quieran mejorar sus condiciones personales de vida en el hogar en el trabajo y en la comunidad.

Papel del director de la escuela. Su labor como educador es la misma que la del maestro auxiliar o de grupo y con mayor proyección en beneficio de la educación de la comunidad. Pero como director, debe participar activamente en la elaboración y ejecución de los programas de desarrollo comunal; y, una de sus más importantes tareas, ha de ser la de coordinar las actividades de la escuela con las diversas agencias que participen en el desarrollo comunal.

La falta de coordinación en los servicios suele explicar- se por rivalidades de tipo profesional. El director de la escuela mediante una comprensión más cabal del papel que le corresponde desempeñar en la comunidad, ha de luchar para conseguir la coordinación necesaria de los esfuerzos para la planificación y ejecución de programas destinados al mejoramiento integral de la misma. Una eficaz coordinación a niveles local y regional evitará de inmediato un vicio que se ha presentado últimamente en perjuicio de la escuela de la comunidad

rural y que consiste en el hecho de que la mayor parte de las agencias de promoción, creen que el maestro de educación primaria debe dar solución a los estudios e investigaciones relacionadas con las actividades que les corresponden.

Si se trata del censo, debe hacerlo el maestro: la vacunación las muestras de sangre o de heces fecales, la selección de semillas o la labor de prevención de las enfermedades del ganado debe hacerlas el maestro. Asimismo, la provisión de alimentos (desayunos escolares) y la búsqueda de datos para diversas estadísticas que no tienen relación con su función específica de educador: y lo más grave, es que muchas veces se le quiere hacer responsable de todo el trabajo que se hace fuera de la escuela olvidándose que, si bien es cierto, él es factor importante en el desarrollo de la comunidad, reclama que no se le distraiga en sus horas docentes para que pueda atender en forma eficaz al trabajo escolar en beneficio de la niñez.

Papel del supervisor de educación (Inspector escolar). El supervisor de educación primaria, como agente del desarrollo de la comunidad, debe poseer las siguientes aptitudes:

1o. Dominio amplio de los principios, doctrinas y técnicas del desarrollo de la comunidad, es decir, debe ser un experto para observar, investigar, estudiar y sugerir las soluciones convenientes a los diferentes problemas que encare la comunidad de acuerdo con los recursos y orden de prioridad y necesidades sentidas por la misma.

2o. Conocimiento profundo de lo que son las buenas relaciones humanas o sea que el supervisor debe crear una atmósfera de grata y estimulante vinculación entre los miembros de la comunidad tratándolos no como a partes de un engranaje, sino como a personas humanas, compenetrándose y considerando los ideales de la comunidad.

3o. Dominio de las técnicas de trabajo en grupo tomando en cuenta que la realización de proyectos y la feliz conclusión de ello; no son fruto del esfuerzo personal sino del grupo social .bien organizado, con sentido de responsabilidad y orientación práctica.

4o. Capacidad y tino, para seleccionar y promover dirigentes comunales (líderes en el desarrollo de la comunidad).

5o. Habilidad para evaluar, dar decisiones inteligentes y establecer normas para juzgar personas y hechos que concurren al desarrollo de la comunidad.

6o. Técnica para planificar, organizar y seleccionar proyectos.

En cuanto a su actitud, debe ser: amable, franco y respetuoso; perseverante y abnegado; justo, alegre; optimista y dinámico; ansioso y espontáneo.

Acentuará su labor como agente para el desarrollo de la comunidad y como representante del Ministerio o Secretaría de Educación Pública, en una efectiva coordinación de servicios dentro de su respectiva zona escolar y combatirá por

todos los medios posibles las actividades en forma aislada e inconexa, el empirismo y la tendencia de pedirle demasiado al maestro de educación primaria en trabajos que bien pueden llevarlos a cabo los integrantes del personal de otras instituciones.

En el Primer Seminario de Supervisión de la Educación. realizado en Lima, Perú, en 1964, refiriéndose a las relaciones del supervisor con la comunidad, se señalaron algunas técnicas de trabajo para el desarrollo comunal susceptibles de ser utilizadas por el supervisor de educación en su zona de trabajo, de acuerdo con las modificaciones que exija la realidad de la región. Son las siguientes:

De *divulgación*. Conferencias, disertaciones, cursillos, seminarios, sesiones de panel. carteles, etcétera.

De *contacto personal para fines de orientación*. Reuniones de planeamiento. reuniones de coordinación y reuniones de realización entre el supervisor, los maestros, líderes y miembros de la comunidad.

De *investigación básica de la comunidad*. Esto como cuestión fundamental para que el supervisor tenga conocimiento de los aspectos fundamentales de las comunidades de su zona escolar para colaborar con mayor seguridad en las diversas actividades de desarrollo.

De *organización de instituciones*. La promoción comunal requiere de la conjunción de diversas fuerzas que representen el sentir colectivo avocado en la realización de proyectos o actividades tendientes a lograr su desarrollo. Por esta razón, es necesario el fortalecimiento de la organización de instituciones tanto locales como regionales. El supervisor de educación debe organizar directamente en unos casos, en otros auspiciar y en no pocos, participar en la formación de instituciones como: asociaciones de padres de familia, comités del cuidado y prevenciones de la salud, del mejoramiento del vestido, deportivo, cultural, conjuntos musicales y folklóricos y de la capacitación y entrenamientos de dirigentes culturales (líderes).

4. LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO ECONOMICO

Nos hemos referido, de acuerdo con los autores contemporáneos y con las concepciones de los organismos internacionales al desarrollo y subdesarrollo; y hemos destacado que el desarrollo de la comunidad, por su esencia social e implicaciones humanas, es parte indivisible del desarrollo económico y social, su naturaleza es socioeconómica y esta dirigido a beneficiar a poblaciones y zonas marginales incorporándolas a la actividad económica nacional.

Trataremos ahora de explicar, por la importancia que tiene en la actualidad, la relación de la educación con el desarrollo económico. En los países en desarrollo, como los latinoamericanos, la educación en el momento en que vivimos, no puede aparecer únicamente como un medio de mantener sin disminución, logros ya conseguidos en las estructuras económicas y sociales, sino como uno de los factores decisivos del desarrollo económico y social.

Para fundamentar lo que acabamos de exponer, consideramos prudente hacer las siguientes consideraciones:

Primera. Tradicionalmente se han señalado como principales factores del desarrollo económico de un país, los recursos naturales –renovables y no renovables-, las vías de comunicación, el clima y las diversas formas de producción. El incremento del ingreso nacional bruto se hizo depender exclusivamente, de las inversiones de capital y de horas de trabajo.

Segunda. Posteriormente, los economistas comenzaron a criticar este procedimiento, haciendo ver que era necesario diversificar esos factores y, especialmente, dejar de considerar las horas de trabajo como un factor homogéneo.

Fabricant, Solow y otros valiosos economistas, llegaron a la conclusión de que se había sobreestimado la importancia de la inversión de capital y que era necesario suponer un factor adicional que determinará en forma decisiva, el efecto del capital sobre un número constante de horas de trabajo. Estos autores insinuaron que este factor consistía en "la capacidad de organización" y en "la investigación técnica"; y dejaron entrever que la educación de la población era uno de los prerrequisitos del progreso económico.

Tercera. La tarea ulterior de determinar y cuantificar este factor del crecimiento económico desconocido hasta entonces y distinto del capital y de las horas de trabajo, resultó al principio sumamente complicada porque no se trataba, en efecto de un factor único claramente definible, sino de un saldo constituido por factores diversos. A la "capacidad de organización" y a la "investigación técnica" ya mencionadas, habría que añadir otros múltiples imponderables como son: la vitalidad del potencial humano, sus habilidades su sentido de disciplina, su disposición y gusto por el trabajo, su instinto de descubrimiento, su capacidad para asimilar nuevas técnicas, etcétera. Estas cualidades, inclinaciones y aptitudes, se señaló entonces, que bien podrían ser despertadas y desarrolladas por medio de la educación sistemática y se precisó, con la seguridad de no merecer objeciones, que la educación desempeñaba un papel importante en el desarrollo económico.

Cuarta. Hoy, que la evolución industrial de un país va acompañada generalmente por un mayor ingreso *per cápita* debido a la productividad más elevada por trabajador, se reconoce a la educación como uno de los factores más importantes del desarrollo económico. Se le considera como uno de los caminos que llevan a esa abundancia característica de las actividades agropecuarias y de la industria moderna; y, se sostiene, que sería sencillamente imposible lograr esa abundancia mientras predominen el analfabetismo y la falta de preparación. De la misma manera se asegura que, independientemente del elevado valor cultural que tiene la educación, ésta representa también una inversión, un capital humano, porque perfecciona las aptitudes del hombre, permitiéndole aumentar su potencial económico.

Recordemos que el agente principal del desarrollo económico -obvio es decir- es el hombre. Cuanto mejor preparado esté, mejor será su rendimiento y mayor será ese desarrollo.

Conviene aclarar que no hay que medir el desarrollo en términos puramente económicos ni pensar que el valor del hombre debe determinarse únicamente por sus capacidades de proyección o consumir. El desarrollo económico ha de ser el resultado de un avance tecnológico que corra parejas con el progreso moral, con la estabilidad política y social y sin ignorar las necesidades espirituales. .

Téngase presente que nunca como ahora, tiene tanto prestigio la idea de que ni al precio de la más importante prosperidad material, se puede comprometer y ni siquiera aplazar, la conquista de la riqueza espiritual.

5. LA EDUCACION COMO INVERSION y COMO UNA GRAN EMPRESA

Hoy día se ofrece como una expresión muy común la de que *la educación es una inversión*. También se afirma que la organización educativa adquiere cada día en mayor grado, las características de una de las empresas más poderosas que existen actualmente.

Trataremos de fundamentar las razones para considerar a la educación por un lado como una inversión y en cuanto a su organización, como una gran empresa.

De acuerdo con los economistas, la inversión es una obligación que pesa sobre el ingreso actual en un afán de elevar el ingreso futuro. Entonces, cuando se invierte en el mejoramiento de las aptitudes humanas, hay que reconocer que se hace con la esperanza de aumentar sus entradas actuales. Desde este punto de vista. La educación considerada como inversión, es imprescindible para mejorar la calidad de los recursos humanos porque permite el robustecimiento del capital humano.

Decir que la educación es una inversión, es afirmar en forma más o menos clara y precisa, que "la educación como *insumo* posee el mismo carácter, ni más ni

menos que las inversiones de otro tipo, o sea las económicas propiamente dichas. Todo lo cual no puede interpretarse como si el concepto de la educación como inversión productiva hubiera dejado ya de ser cuestión problemática, pues si en ocasiones es posible predecir con alguna precisión los rendimientos -sean personales o sociales- de la inversión educativa, no puede tampoco negarse que en otros casos las consecuencias se diluyen a lo largo del tiempo en manifestaciones difícilmente previsibles".

Considerada la educación como inversión en el desarrollo económico ha destacado en dos claras percepciones:

Primera. Que puede ser considerada entre las más importantes al lado de las demás inversiones en los planes de desarrollo, y

Segunda. Que analizados los costos que representa, no sólo permite medir su importancia en relación con los recursos de que dispone; sino que permite a su vez que el funcionamiento de los sistemas educativos sea mucho más eficiente, porque pudiera suceder que el problema del mal funcionamiento de dichos sistemas no resida tanto en la falta de dichos recursos sino en el desperdicio de los mismos o en la ineficacia al utilizarlos.

De lo expuesto surge la idea de que la educación entre las demás inversiones, debe tener siempre su base en la planeación. En todo plan general de desarrollo económico y social, la planeación educativa es imprescindible y ha de estar integrada a la planeación de la economía en general.

Con respecto a que la educación presenta cada día, dentro de su organización, las características de una de las empresas más poderosas que existen actualmente, se relaciona con el hecho del gigantesco aumento, en todos los países de los establecimientos de enseñanza a los que concurren los niños, adolescentes, jóvenes y adultos que son los beneficiarios de esa empresa. Por consiguiente en el adelanto y progreso de todos los países, no sólo debe ser motivo de preocupación el desarrollo cuantitativo de tan poderosa empresa; sino fundamentalmente, su desarrollo cualitativo.

Las inversiones que los Estados consagran a la educación forzosamente tendrán que ser más elevadas. Los beneficios que se obtengan deberán ser también cada vez de mejor calidad.

Convertida la educación en una actividad en la que las diversas escuelas se especializan para ser consideradas como empresas dedicadas a producir servicios de enseñanza y aprendizaje éstas pueden satisfacer determinadas preferencias culturales o mejorar las aptitudes económicas de las personas. Desde este punto de vista la producción de los establecimientos educativos supone *gastos reales* porque se necesitan recursos (profesores, administradores de la educación, libros, bibliotecas, laboratorios. etcétera).

Dentro de una explicación más amplia podemos considerar que los diversos establecimientos educativos: escuelas de educación primaria, secundaria. Vocacional, técnica y superior, representan en el desarrollo de los países, una especie de tipo de empresas especializadas que producen y distribuyen conocimientos y que los beneficios siendo predominantemente culturales, deben procurar también estar de acuerdo con los intereses y necesidades de los países que fincan su porvenir en la calidad y eficiencia de sus recursos humanos.

Poniendo punto final a la preocupación que hoy existe de considerar a la educación como factor importante del desarrollo económico y de la transformación social y en su organización, como una gran empresa hemos de dejar aclarado que todos los grandes economistas, sociólogos y educadores están de acuerdo en que *la educación puede ser un factor esencial del desarrollo económico, pero no por eso ha de constituirse en servidor exclusivo de esa tarea*. Es decir, que los problemas que plantea lo mismo en las sociedades más avanzadas como en las menos desarrolladas y en las mismas comunidades pequeñas de un país la relación entre *educación, economía y sociedad* debe conservar su autonomía tradicional, o sea, el cumplimiento de las tareas específicas para las que nació y que mantuvo y viene manteniendo en todo tipo de sociedades.

Lo que si es muy importante hoy en día es que en programas de desarrollo de la comunidad y desarrollo económico y social el *educador* (el maestro de los diversos niveles de la educación) se encuentre siempre en contacto con el economista, el sociólogo, el psicólogo y el político, etcétera, teniendo siempre presente qué tipo de sociedad es la que se tiene como meta y qué tipo de hombre debe formar como miembro de esa futura sociedad.

BLOQUE 5

EL DIAGNOSTICO FAMILIAR

Ackerman, Nathan W. "Algunas técnicas especiales para el diagnóstico de la familia". En *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares*. Buenos Aires: Horme, 1978. pp.168/191

ALGUNAS TÉCNICAS ESPECIALES PARA EL DIAGNOSTICO DE LA FAMILIA

EL primer problema que encuentra el trabajador en salud mental cuando intenta hacer frente al desafío que representa la perturbación de la familia, es obtener información suficiente y confiable que le permita hacer diagnósticos acertados y planear inteligentemente un tratamiento que tenga éxito. La recolección de información ha sido siempre de gran importancia en cualquier tipo de tarea diagnóstica o terapéutica, pero suscita problemas específicos el alcance mucho mayor de los datos necesarios para el diagnóstico de la familia. No es una tarea para ser llevada a cabo fácilmente por una sola persona. Cuando sea necesario un clínico que trabaja solo puede, por supuesto, seguir los principios generales para el diagnóstico de la familia. Dentro de ciertos límites puede integrar sus observaciones sobre las relaciones entre los miembros de la familia, y aplicar con utilidad estos conocimientos para los propósitos de la terapia. Sin embargo, en muchos casos parecería una carga demasiado grande para una sola persona.

En condiciones óptimas, se considera como responsabilidad de un pequeño grupo de profesionales que colaboran en el equipo de salud mental, la tarea de recolectar información pertinente para el diagnóstico de la familia. No sólo se disminuye así la carga sino que los resultados parecen ser más eficaces. El equipo puede estar compuesto por un psiquiatra, un psicólogo, un asistente social, al igual que el equipo tradicional de orientación. Pero es posible variar los integrantes en todas formas, sea por necesidad o por intereses y metas especiales. A veces, por ejemplo, el médico de la familia o una, enfermera es un compañero de equipo muy útil; a veces es inapreciable la ayuda de un sociólogo orientado psicoanalíticamente. Pero sea cual fuere la composición del grupo, el propósito permanece igual.

El proceso de recolección de los datos toma muchas formas. Por supuesto que son de utilidad las entrevistas exploratorias iniciales de costumbre, y tomar la historia del paciente. En el diagnóstico de la familia se suplementa a menudo este procedimiento tomando la historia a otros miembros de la familia, aun en la forma más o menos convencional tan cuidadosamente desarrollada por psiquiatras en el pasado. Pero, gracias al esfuerzo combinado del equipo clínico, se hace posible el paso posterior de interrelacionar estas historias, aclarar las aparentes discrepancias, llenar claros, etc.

Del mismo modo, la observancia directa de la interacción familiar durante la entrevista de consulta proporciona no sólo información sobre la situación inmediata, sino que cuando está combinada con observaciones de otros miembros del equipo proporciona conocimientos muy instructivos y material de valor inestimable. (En capítulos posteriores, me referiré a la entrevista clínica en conexión con perturbaciones específicas de la vida familiar)

La visita al hogar se torna un instrumento valioso para explorar los problemas de salud mental de la vida familiar con el propósito de relacionar la conducta de la familia como grupo con la conducta de un miembro de ella. La visita al hogar -que no siempre se considera favorablemente en el pasado- debe ser revaluada a la luz de las recientes transformaciones de la orientación teórica con respecto a la naturaleza de la enfermedad emocional y mental y a las tareas de la psicoterapia. A causa de la aplicabilidad especial de la visita a la casa para el diagnóstico y tratamiento de la familia como grupo, quisiera indicar con cierto detalle las técnicas que he encontrado más útiles.

La visita a la casa es inestructurada, informal, y en ella no se toma nota. La atención principal debe centrarse en las pautas de interacción de la familia y en la adaptación a los roles. De interés especial es el clima emocional del hogar, la identidad psicosocial de la familia, y su expresión específica en un ambiente definido. Se concierta la visita para un momento en que todos o la mayoría de los miembros de la familia estén en la casa. El mejor momento para hacer una visita es a la hora de comer, cuando por lo común la familia está reunida. Si se empieza la visita antes de que el padre llegue del trabajo, la conducta de los miembros de la familia antes y después de su llegada proporciona indicios valiosos sobre la organización del grupo familiar, sus actitudes y sentimientos. La visita puede durar de dos a tres horas y generalmente se la consigna por escrito detalladamente luego de terminada.

Se puede sacar más de la visita desde el punto de vista clínico cuando el observador participa en las actividades de interacción emocional de los miembros de la familia. Esto estimula una mayor espontaneidad en la conducta de la familia e interfiere menos con su funcionamiento "normal". Una observación en la que se participa introduce un elemento de distorsión en las observaciones, pero esta distorsión puede tomarse en cuenta explícitamente al interpretar las observaciones. La cualidad de vivacidad de la información tiene mucho más valor que los riesgos de una observación algo distorsionada. El observador informa de memoria, dado que tomar notas en el momento perturbaría la espontaneidad de la experiencia. El peligro de error por selectividad de la impresión está más que compensado por las ventajas positivas.

Los conocimientos así adquiridos sobre la interacción familiar derivan del nivel de comunicación entre el observador y los miembros de la familia. La clase de información obtenida depende de la cualidad emocional de la participación del

observador y variará enormemente si su contacto con la familia es principalmente verbal y profundamente afectivo. Si el observador puede entrar enteramente dentro de la experiencia familiar, su "insight" será más profundo.

La meta en la observación de la vida familiar es hacer un certero retrato de la esencia de las relaciones entre los miembros de la familia. Se registran los aspectos positivos y negativos de estas relaciones.

El informe por escrito se divide en cinco partes:

- 1) un resumen de los acontecimientos de la visita ordenados cronológicamente;
- 2) la familia como grupo, lo que abarca la impresión del visitante sobre las pautas de interacción y la conducta en los roles;
- 3) una breve descripción de cada miembro de la casa;
- 4) el vecindario físico y humano;
- 5) información variada.

Estos informes pueden integrarse con otros que llevan al diagnóstico de la familia (véase la Guía para los datos que conducen al diagnóstico de la familia. pág. 180).

Es más cuestión de elección práctica que de preferencia teórica, cuál miembro del equipo clínico se designará para la visita. Un observador entrenado, sensible y astuto, que se sienta cómodo con extraños en un marco social, y que esté en conocimiento de los conceptos y metas de la visita, será igualmente eficaz, sea terapeuta, asistente social, u otro profesional conocido o no por la familia. Si el visitante es el terapeuta del hijo o del padre. la visita no interfiere necesariamente con la relación terapéutica.

El visitante y su interacción con la familia dan el tono emocional de la visita. La visita no debe ser una entrevista mantenida en el nivel de preguntas y respuestas. Una ventaja de utilizar a alguien que no sea el terapeuta es la posibilidad de cotejar impresiones.

Pueden llevarse a cabo las visitas con o sin un conocimiento previo del problema o de las características de la familia. Se logra una cierta neutralidad emocional, cierta falta de selectividad, y evitación de distorsiones, cuando no se conoce la historia clínica. Pero hay ventajas a favor del conocimiento previo, Ayuda al visitante a sentirse menos como un extraño y ayuda al terapeuta a conocer los problemas centrales a que deberá prestar atención. No es de gran importancia que el observador se encuentre antes con los padres, aunque esto puede facilitar la parte inicial de la visita.

A menudo la inseguridad de los psicoterapeutas y el temor a que el control sobre el paciente sea invadido parece ser una fuente de resistencia para visitarlo. Se considera la visita como una amenaza a la familia, una invasión de la intimidad, o

una complicación posible para la reacción a la psicoterapia. Nunca he encontrado que estas objeciones fueran válidas. Si el terapeuta prepara para la visita a miembros familiares claves, se la presenta como un procedimiento clínico necesario para comprender al paciente, niño o adulto, y a problemas conectados con éste, puede ser manejada antes de la visita cualquier ansiedad resultante en los padres. Si el terapeuta no delata su propia ansiedad, por lo general los padres no se angustiarán. Más a menudo se interpreta la visita como una prueba de interés y devoción del terapeuta, y se ve al observador como una parte del equipo clínico, un agente que ayuda al terapeuta y que suscita esperanzas de mayor y mejor ayuda. En realidad, la idea de observar a un paciente infantil en su casa parece muy lógica a la familia. El carácter social de la visita hace sentir cómoda a la familia y se reduce a un mínimo la sensación de ser "espiados". La ausencia de ansiedad en el terapeuta y en el visitante se refleja rápidamente en las reacciones de la familia.

La objeción más frecuente para las visitas al hogar es que la familia puede no comportarse normalmente, que puede mostrar su "mejor comportamiento", y que la intervención de un extraño en el hogar crea una situación atípica. Tales argumentos no son pertinentes a los propósitos básicos de las visitas. La visita al hogar es sólo uno de los medios de evaluación de la familia y debe integrarse con otros hallazgos, las discrepancias entre la visita y las impresiones clínicas son evaluadas por el terapeuta, el visitador y a veces los padres. Ocasionalmente las diferencias proporcionan conocimientos adicionales. Sin embargo, en la práctica la conducta de la familia durante una visita se desvía de la usual sólo en grado, no en cualidad. Puede ser que no veamos a la madre perder los estribos con su hijo ni en el hogar ni en el consultorio, pero aunque su conducta sea o no estrictamente típica, podemos observar las características de sus actitudes y relación con el niño. Podemos no ver un conflicto manifiesto entre los padres, pero para el observador astuto se revelarán sentimientos y actitudes. A menudo los padres están ansiosos por mostrar el "lado peor" de sí mismos y de sus hijos, como si quisieran probar la existencia de sus problemas y justificar su necesidad de ayuda.

Por supuesto que debe tenerse en cuenta el factor de la introducción de un extraño en el hogar, pero el observador es un extraño sólo en un sentido muy especial porque se lo identifica con el terapeuta que ayuda. Pueden ser muy significativas las diversas reacciones de los miembros de la familia ante el visitante. A veces se lo busca como aliado, se requiere su aprobación y se compite por conseguir su atención. Otras veces se lo excluye notablemente. En muchas familias el visitante se torna un vector o catalizador de las interacciones y manifestaciones familiares. Generalmente los padres muestran mucho interés por las impresiones del observador. Por supuesto que el terapeuta debe discriminar cuidadosamente qué parte de las conclusiones revelará a la familia y cómo utilizará terapéuticamente estas observaciones.

Cuanto antes se haga la visita con respecto al contacto del terapeuta con la familia, más valiosa será para el diagnóstico y planes de tratamiento. Puede usarse también durante el transcurso del tratamiento para evaluar el funcionamiento de la familia medir el progreso terapéutico, confrontar percepciones e informes de la familia, o para sopesar situaciones problemáticas especiales que puedan surgir. La visita es indispensable como medio de seguir el caso.

Tomemos como ejemplo un visita al hogar realizada al principio del proceso de diagnóstico, para ver de qué manera facilitó tanto el diagnóstico como la planificación del tratamiento.

Bobby, un niño de siete años, fue traído a la consulta por su padre. Tenía temor a lastimarse físicamente y desangrarse, se angustiaba cuando sus padres salían, tenía rituales a la hora de dormir, pesadillas y rivalidad fraterna. Era el mayor de tres hijos de una familia acomodada de la clase media alta. El padre era un próspero comerciante, con tendencias hipocondríacas y rituales. Su apariencia era inteligente, mesurada y afable, pero al hablar sobre el niño estaba angustiado y tenso. Se preocupaba porque el niño se le parecía mucho. La madre era diez años más joven que el marido, atractiva, tensa, compulsiva y apaciblemente eufórica. Decía que su preocupación principal eran sus hijos. Se sentía más cómoda con ellos cuando su marido no estaba presente. Cada progenitor afirmaba admirar al otro y sostenía que su vida familiar era ideal. Sin embargo, en los años primeros después de su boda había habido una severa tensión entre la mujer y su suegra. La pareja había llevado siempre una vida social activa.

Bobby nació en el primer año de matrimonio. Ambos progenitores querían tener un hijo cuanto antes porque el padre ya había alcanzado la treintena. Durante la primera infancia de Bobby, los padres estaban muy asustados por un informe médico que señalaba que el niño tenía el corazón agrandado. Se volvieron ansiosos, sobreprotectores y aterrorizados ante cualquier signo de enfermedad. Aunque cuando Bobby tenía un año se les reaseguró que era normal, la ansiedad continuó y se extendió a los otros hijos. Siempre habían tenido niñeras y generalmente una compartía con la madre el cuidado de los niños.

Se iniciaron entrevistas regulares con los padres y tratamiento para el niño. Se concertó una visita al hogar para una mañana del sábado en que el padre podía estar presente. Lo que sigue es un informe condensado de la visita.

Ambiente Físico: Los Temple viven en un departamento de ocho habitaciones en un sector residencial de clase media alta. Su hogar es grande, adecuado, y confortable para las necesidades de la familia. Está decorado con sencillez, sin signos de preocupación especial por las apariencias o por un resultado que revele gusto refinado. Bobby y su hermana Alice, de cinco años, comparten el dormitorio. La niñera y John, el bebé de diecisiete meses usan otra habitación. El dormitorio de los Temple está junto al

del bebé. La familia espera mudarse para que Bobby y Alice tengan habitaciones separadas. Además de la niñera del bebé tienen una mucama.

Detalles de la Visita: Fui recibido muy cordialmente por todo! los miembros de la familia. La señora Temple dijo que los niños estaban muy excitados por la perspectiva de mi visita. Me preguntó inmediatamente si quería ver a la familia en alguna situación especial. Le dije que estaba interesado en lo que hicieran normalmente. Fuimos al dormitorio de los niños. El señor Temple preguntó si yo quería que él y su esposa se quedaran en la habitación. Se quedó casi todo el tiempo. pero la señora Temple entraba y salía porque tenía que vestir al bebé. Bobby pidió a su padre que lo ayudara a clasificar algunas monedas extranjeras y se sentó ante su máquina de escribir para anotar las cantidades y nombres de los países. Varias veces durante la visita Bobby volvió a sus monedas, siempre pidiendo ayuda, la mía o la de sus padres, el que estuviera a mano, El señor Temple preguntó a Alice si quería bailar para mí. Estaba deseosa de hacerlo y siguió la sugerencia de su padre. De cuando en cuando el señor Temple indicaba sin éxito a Bobby que dejara de jugar con las monedas e hiciera alguna otra cosa. Cuando la señora Temple entraba en la habitación, Bobby le pedía que lo ayudara y ella lo hacía.

El señor Temple sugirió que fuéramos todos al living. Preguntó a Bobby si quería tocar el piano, lo que Bobby hizo inmediatamente, El señor Temple me miraba rebotante de orgullo ante todo lo que hicieran sus hijos. Alice jugaba sola pacientemente, esperando que su padre le prestara atención. La niñera trajo a John, y detrás vino la señora Temple. Alice tomó al bebé, vigilándolo, etc. Bobby pidió a la madre que lo ayudara con la música y ella accedió. Después que Bobby hubo agotado las piezas que conocía, jugó con el punching-ball de John. Después le dijo a Alice que se acostara en el suelo para saltar encima de ella. Ella saltó también sobre él, y ambos saltaron sobre John. Después de este saltaron sobre el diván. Cuando se pusieron algo bruscos, la señora Temple les dijo que pararan, cosa que hicieron. Los dos niños mayores competían por John cuando jugaban todos juntos, pero era Alice la que cedía y dejaba que Bobby se saliera con la suya.

John se acercaba a ambos padres en cuando en cuando, y ambos lo alzaban y lo abrazaban. El señor Temple dejó la habitación para hablar por teléfono. Cuando volvió salió la señora. Alice quería tocar el piano. La señora Temple le ha estado enseñando, mientras que Bobby toma lecciones. El señor Temple felicitaba calurosamente a Alice.

El señor Temple me dijo que controlan a los niños con respecto a la televisión. Juegan con ellos, les sugieren otro entretenimiento, y les procuran diversiones sustitutivas. Siempre que me contaba algo relacionado con los niños pedía mi aprobación y consejo. Cuando los niños oyeron "televisión", pidieron ver un poco, pero ambos padres dijeron que no. El señor Temple sugirió que volviéramos todos a la habitación de los niños para que tuvieran mas lugar para jugar. Bobby volvió inmediatamente a su maquina de escribir y a sus monedas. Ambos padres, en particular el señor Temple, trataron otra vez de disuadirlo. Bobby me mostró su colección de trozos de tizas y tapitas de botellas. Alice tomó entonces su bolsa de tizas para mostrármela. En cuanto John entró en la habitación, Alice fue hacia él, pero Bobby volvió a su máquina.

Los Temple habían planeado un paseo en bote para esa tarde. Varias veces la señora Temple entraba y decía a uno u otro de los chicos que un amiguito que había sido invitado no podía ir. Dijo a Alice que habla invitado a otro chico, a lo que Alice no

contestó. Preguntó a Bobby si quería que viniera cierto amigo, el dijo que si. Volvió diciendo que el amigo estaba enfermo, pero que habla invitado a otro. Más tarde dijo a Bobby que iría a cenar a la casa de este chico y que el hermano de éste lo acompañaría de regreso. Bobby dijo que no quería ir a cenar. Cuando su padre le preguntó por qué, explicó que allí podrían tener una comida caliente. La señora Temple dijo que él sabía que no estaba obligado a comerla. Entonces Bobby dijo que no le gustaba el perro, y los padres discutieron con él sobre esto. El señor Temple le dijo a Bobby que él debía perseguir al perro en vez de dejar que el perro lo persiguiera a él. Finalmente, Bobby repitió que no quería ir. La señora Temple dijo que cuando estuviera allí le gustaría y trató de persuadirlo. Después el señor Temple dijo a su esposa que si el niño no quería ir no fuera, y la señora Temple estuvo de acuerdo de inmediato. Bobby replicó que él no les decía a ellos a dónde debían ir y a dónde no debían y que no quería que ellos le dijeran a él. Los Temple estuvieron de acuerdo en que tenía razón.

El señor Temple me señaló que Bobby colecciona cosas y trata de ser perfecto. La señora Temple dijo que surgieron dificultades porque Bobby era muy prolijo y Alice muy desordenada. Además, Alice aprende más rápido y con poco esfuerzo. Ambos padres demostraban claramente que trataban de afirmar a Bobby y ayudarlo a lograr atención, como hicieron conmigo. (Es fácil ser atraído por Alice, que es una niña muy simpática). La señora Temple me preguntó si necesitaba más a John. Como yo no lo necesitaba, John se fue al parque con la niñera. Ambos padres trataban repetidamente de disuadir a Bobby de jugar con las monedas pero no lo conseguían. El señor Temple puso un disco en la vitrola y Alice tamborileó un poco. Cuando me despedí Bobby dejó sus monedas para acompañarme hasta la puerta y decirme adiós.

La Familia como Grupo: Los Temple parecen formar un grupo excesivamente, casi exageradamente integrado. La relación entre los padres parecía buena. Ninguno parecía dominar al otro y no se manifestaba hostilidad alguna. Se mostraban manifiestamente cálidos y afectuosos cuando se hablaban entre ellos, que fue exclusivamente sobre los niños. Ninguno parecía preferir a uno de los niños, ni tampoco los niños demostraban preferencias. Parece haber mayor participación en el cuidado de los niños que en muchas familias, el señor Temple tiene un papel más prominente que lo habitual. Al hablar de sí mismos en relación con los niños, ambos decían "nosotros" en vez de "yo". Los hijos y los padres estaban muy unidos y en relación íntima unos con otros. Ambos padres parecían muy ansiosos por actuar bien con sus hijos, estaban muy comprometidos en lo que les concernía, participaban demasiado en las actividades de los niños, los dirigían demasiado y los sobreestimulaban. El señor Temple sugería constantemente cambios en los juegos, cuidando siempre de distribuir equitativamente su atención. El resultado era poco natural y fuera de la realidad, siendo el interés más del padre que de los niños. La señora Temple es menos tensa que su marido, dirige menos, y está aparentemente menos ansiosa por ver a sus hijos luciéndose. Pero exagera en sus esfuerzos por obtener compañerismo y concertar actividades para ellos. Los padres tratan de reacondicionar a Bobby a causa del encanto y aptitudes de Alice. Los niños mayores procuran llamar la atención constantemente y en forma independiente.

Los niños se llevan bien. Jugaron juntos ocasionalmente. No se peleaban. Alice estaba "chocha" con el bebé y se mostraba muy maternal con él. Habla ciertas señales de rivalidad entre Alice y Bobby por la atención del hermanito.

Ambos padres fueron cordiales y amistosos para conmigo, pero el señor Temple se sentaba a menudo muy cerca mío, se mostraba confiado, buscaba ansiosamente mi aprobación y hacía algunos intentos de acapararme. Trataba de impresionarme con las cualidades positivas de sus hijos. La madre mantenía cierta distancia. La marcada resistencia a conversar de cualquier tema que no fueran sus hijos indicaba que ambos padres querían ocultar algo. Alice se mostraba amistosa conmigo y me aceptaba. Bobby se relacionaba fácilmente pero sólo en función de obtener algo que quería.

La señora Temple: La señora Temple parecía cálida, afectuosa, demostraba interés, pero era excesivamente concienzuda con los niños, y los manejaba demasiado. Me contó que durante un año había pensado cuidadosamente en llevar a Bobby a un psiquiatra, porque temía que aumentaran demasiado sus problemas. Esto parece típico, porque en su conducta, pensar cuidadosamente las cosas y planearlas deja poco lugar a la espontaneidad.

El señor Temple: El señor Temple se parece a su esposa en su conducta, pero la sobrepasa en todos los aspectos. Parece mucho más preocupado por el comportamiento de sus hijos y menos seguro de sí mismo como padre. Parece esforzarse por ser un buen padre, y está muy ansioso ante todo lo que hagan como padres.

Preguntaba repetidamente si yo conseguía lo que quería de la visita y parecía ansioso por darme información sobre los niños. Aunque externamente daba la impresión de estar muy cómodo, sentí que estaba realmente muy tenso.

Bobby: Es muy llamativo el contraste entre Bobby y Alice. Bobby es desapegado y preocupado. No parece advertir o relacionarse suficientemente con lo que está sucediendo a su alrededor y busca refugio en actividades compulsivas. Puede imponerse pero generalmente es dócil ante las sugerencias de sus padres. Era claro que le molestaba que la madre hiciera planes para él, pero lo hizo saber sólo en forma indirecta.

Alice: Alice no es linda pero tiene mucho encanto. En algunos aspectos se comporta como si fuera mayor, en su porte, capacidad física y facilidad de establecer relación. Es afectuosa y cálida en sus contactos y muy comprensiva con el bebé. Es fácil para ella monopolizar la atención, pero tolera que Bobby tenga su parte. Un ajeno le permitiría fácilmente dejar fuera a Bobby porque él se retrae en seguida.

John: El bebé camina bien y habla unas pocas palabras lo suficientemente claro como para hacerse entender. Reacciona adecuadamente, es sensible y afectuoso y le gusta jugar con sus hermanos. No demostró preferencia por ningún miembro de la familia, incluyendo a la niñera.

La niñera: Es una mujer agradable y cordial de alrededor de treinta años. Parecía interesada por igual en los tres chicos y su conducta era flexible y cálida. Se adaptaba fácilmente a la preocupación de los padres por los niños.

La visita reveló algunas pautas de la familia. La íntima relación entre padres e hijos indicaba una cohesión exagerada, forzada y antinatural; y una importancia acordada a los niños atípica en una familia de este *status* socio-económico. Aunque los padres parecían armonizar en sus actitudes y conducta con respecto a los niños, había un énfasis excesivo en compartir decisiones, en el cuidado de los niños y las actividades que hacían con ellos. El padre especialmente estaba muy comprometido con sus juegos, quería lucirlos, y le preocupaba dividir equitativamente su atención. La madre, aunque menos tensa y más distante, era muy escrupulosa y los manejaba mucho. Aunque los dos parecían verdaderamente encariñados y orgullosos con sus hijos, también parecían necesitar que ellos los atendieran. Se planeaban cuidadosamente las actividades, se las organizaba excesivamente, lo que implicaba esfuerzos excesivos por estar unidos y tener actividades conjuntas. Faltaba llamativamente espontaneidad en los padres y en Bobby.

Los padres parecían relacionarse entre sí solo a través de su mutua preocupación por los niños. Ambos eran abiertamente cálidos pero controlados y algo formales el uno con el otro.

Los niños competían entre sí por la atención de los padres. También rivalizaban por la atención del visitante, fuertemente alentados por el padre. El juego ritualístico de Bobby, su autoaislamiento y preocupación, contrastaba agudamente con la conducta vivaz de su hermana. Por momentos ambos competían por la atención del menor.

El hogar era confortable y adecuado al *status* socio-económico de la familia, pero los muebles y la decoración no reflejaban mucha preocupación o interés.

La visita al hogar proporcionó un indicio inmediato de la forma atípica en que se ponía a los niños como centro del grupo familiar. 1) Los padres exageraban su solicitud paterna como forma de negar la barrera emocional y matrimonial entre ellos. 2) Se vio que el padre sacaba partido de los niños en función de sus propias necesidades exhibicionistas. 3) La inmadurez emocional de los padres se refleja en su necesidad de vivir sustitutamente a través de los niños. 4) Había indicios de inversión de los roles sexuales usuales en la forma en que la madre permitía que el padre asumiera una posición dominante en relación con los niños.

La visita al hogar fue evaluada en función del paciente infantil y de sus entrevistas clínicas. Por ejemplo, el niño sentía que su madre era realmente el poder supremo. Estaba resentido porque ella lo manejaba y por eso simpatizaba con el padre. De este modo, las pautas de interacción social de la familia habían sido absorbidas en la patología del niño e internalizadas en su perturbación.

La madre tenía curiosidad por el resultado de la observación, y el terapeuta la puso al tanto de lo esencial del informe. Admitió que el informe se ajustaba a la verdad y procedió a revelar la insatisfacción que tenía con respecto al marido y a su casamiento desde el principio. Era incapaz de corresponderle sexualmente,

encontraba inaguantables los rituales y la hipocondria de su marido, pero sentía que había logrado mantener, una fachada de satisfacción. Decía que ésta era la mejor solución e insistía en que los niños eran su preocupación principal.

La observación sobre el hogar, agregada a los datos clínicos, verificó juicios y ayudó a comprender la estructura y funcionamiento de esta familia. Además la visita cumplió la función inesperada de levantar la fachada de felicidad que se había presentado originalmente y posibilitó un tratamiento más directo de los problemas principales. La visita indicó el grado en que los padres estaban compensando por sus deficiencias propias y matrimoniales canalizando a través de sus hijos su búsqueda de amor, afecto, atención, etc. La temprana "incapacidad física" de Bobby y la conducta resultante intervenían en esta estructura. Mientras los padres pudieran evitar los problemas básicos de su propia relación en pro de una preocupación común por algunas dificultades "reales" en Bobby y en los otros niños, podrían tener éxito en escapar al enfrentamiento de su propia insatisfacción y desilusión mutua y la posible explosión que ambos temían.

El equipo clínico sentía que si mejoraba la conducta de Bobby y se orientaba a los padres a comprometerse menos con los niños, podría esperarse que tarde o temprano necesitarían tratarse entre sí en forma más realista. Esto sucedió varios meses más tarde, cuando Bobby empezó a mostrar adelantos. Entonces se trató la relación matrimonial misma y la madre entró en análisis. Así, la visita al hogar puede revelar agudamente las fuerzas dinámicas importantes en la vida de la familia y ser de gran utilidad para planear el tratamiento y evaluar las expectativas de éxito.

Pero una vez que se ha recolectado información a través de la historia, visitas al hogar y observación clínica, el equipo se enfrenta con el problema de organizar este voluminoso material en forma útil. Las guías que se presentan a continuación han resultado útiles si se las usa con flexibilidad y discriminación. Se incluye una guía para datos que lleven al diagnóstico de la familia, una guía para evaluar la interacción matrimonial y paterna, una guía para la evaluación de la personalidad del niño aquí y ahora, y una guía para los estadios sucesivos del desarrollo del niño. Es evidente por sí mismo que la guía para la interacción matrimonial puede usarse independientemente y sirve a un propósito especial cuando la pareja que se estudia no tiene hijos u otras relaciones familiares. La evolución de la pareja paterna debe hacerse dentro del contexto de un diagnóstico familiar más amplio, en la medida en que los hijos y los abuelos influyen en la relación paterna. En ambos casos se provee de un guía para evaluación de la personalidad del individuo y la formulación de las interrelaciones dinámicas de la personalidad y la adaptación al rol familiar. De particular importancia en la psiquiatría de la familia es la evaluación de la personalidad del niño aquí y ahora, la determinación de su nivel de madurez emocional, y la correlación de estos datos sobre la conducta del niño con el diagnóstico del grupo familiar. Las dos últimas guías intentan cumplir con este propósito.

GUIA PARA LOS DATOS QUE CONDUCEN AL DIAGNOSTICO DE LA FAMILIA

Nota: Para cada tipo de información proporcionar los antecedentes históricos pertinentes.

I. A. Presentación del problema.

B. Nivel en el momento del ingreso.

1. Perturbación de un miembro de la familia.
2. Perturbación de las relaciones familiares.
3. Funciones familiares perturbadas.
4. Una situación especial de tensión que precipita la consulta, ocurrida dentro o fuera de la familia.

C. Actitudes hacia el problema familiar y hacia la intervención profesional.

II. Identificación de los datos.

A. Composición de la familia: edad, sexo de los miembros de la familia y de otros ocupantes de la casa.

B. Ambiente físico: casa, vecindario, movilidad geográfica.

C. Estructura social y cultural: ocupación, ingresos, educación, *status* étnico y religioso, movilidad social.

D. Aspectos particulares: ej., casamientos anteriores, separaciones, embarazos, problemas de salud (mental o física) muertes importantes.

III. La familia como grupo.

A. Organización interna.

1. Describir el clima emocional. Comunicación, metas compartidas, actividades, placeres, enfoque de la autoridad, división del trabajo, actitudes ante la crianza de los hijos, problemas, etc.

2. Evaluar:

a) identidad del grupo familiar: impulsos, expectativas y valores;

b) estabilidad de la familia (identidad y estabilidad tal como se perciben desde dentro) ;

1) Continuidad de la identidad familiar en el tiempo.

2) Conflicto en las relaciones familiares, mecanismos de control e interjuego de defensas.

3) Capacidad para cambiar, aprender, desarrollarse; complementariedad de las relaciones entre los roles familiares.

B. Adaptación externa de la familia a la comunidad.

1. Describir las asociaciones y transacciones de la familia con la comunidad, como

grupo, como parejas matrimonial y paterna, y como individuos.

2. Evaluar como más arriba la identidad y estabilidad (percibidas desde afuera).

3. Conflicto y complementariedad en las exigencias de roles intra y extrafamiliares.

IV. Funcionamiento habitual de la familia:

- A. Relación matrimonial habitual.
 - 1. Describir la interacción como cónyuges, percepción de la adaptación al rol propio y del compañero; describir los elementos de la relación de roles matrimoniales en los niveles sexual, social y afectivo: cualidad del amor y de las satisfacciones pertinentes, idea de la relación futura, incluyendo los hijos.
 - 2. Evaluar como más arriba la identidad y estabilidad de la relación matrimonial.
- B. Relación paterno-filial habitual.
 - 1. Describir las relaciones de la pareja paterna y de cada progenitor con el hijo, la influencia de la pareja y de cada uno sobre el hijo y viceversa.
 - 2. Evaluar como arriba la identidad y estabilidad de la relación paterno-filial.
- C. Relación entre parejas fraternas, como en IV B.

V. Composición de la personalidad de cada miembro individual.

- A. Apariencia, actitudes, conducta,
- B. Estructura de la personalidad: evaluar como arriba la identidad y estabilidad.
- C. Evaluar el conflicto patógeno, ansiedad, síntomas y pautas de control en el marco del funcionamiento total e integración en el grupo familiar.

VI Relaciones con las familias respectivas de los padres.

VII Historia del desarrollo del paciente original: problemas en relación con la madre, el padre y el grupo familiar.

VIII Interpretación resumida de la salud mental del grupo familiar y de las interrelaciones entre la salud mental del individuo y de la familia.

CRITERIOS PARA LA EVALUACION DE LA INTERACCION MATRIMONIAL y PATERNA

1. Interacción en el pasado.

- A. Origen de la relación y desarrollo durante el noviazgo.
- B. Después del casamiento, pero antes de los hijos.
- C. Después de los hijos.

Para cada período histórico:

- 1. Identidad compartida: esfuerzos, valores, expectativas.
- 2. Estabilidad, realismo, madurez.
- 3. Adaptación recíproca a los roles.
 - a) Niveles de complementariedad.

1) Aspectos no-sexuales de la complementariedad.

Afectivos:

Capacidad de afecto, empatía, intimidad, comunicación y apoyo mutuo.

Social y económico:

Compañerismo, equilibrio de la autoridad, participación de ambos en actividades, recursos, división del trabajo y problemas.

2) Aspectos sexuales de la complementariedad.

Satisfacción y frustración sexual.

3) Aspectos de complementariedad en la familia: interdependencia y reciprocidad de las funciones en los roles matrimoniales y paternos.

b) Niveles de conflicto y pautas de recuperación.

Áreas de funcionamiento compartido más implicadas en el conflicto; pautas de conflicto, intensidad, grado de extensión; controlado o manifiesto; pautas de recuperación. Reciprocidad del apoyo como marido y mujer, padre y madre.

4. Interacción de los cónyuges y padres como pareja, con medio externo.

5. Tendencias específicas hacia el aislamiento. regresión o desintegración.

II. Interacción habitual (usar los criterios señalados bajo Interacción el pasado).

III. Realizaciones (sopesadas según las expectativas de la familia y también según el ideal de interacción matrimonial y paterna sana de nuestra cultura) .

A. Relación entre los esfuerzos, valores y la actuación real.

B. Realización de las metas para la relación, y de cada cónyuge como individuo.

IV. Interrelaciones entre la personalidad individual y los roles matrimoniales y paternos.

A. Estructura de la personalidad individual.

1. Síntomas y estructuras de carácter del marido (diagnóstico psiquiátrico).

2. Síntomas y estructura de carácter de la esposa (diagnóstico psiquiátrico).

B. Integración de la personalidad a los roles familiares (marido y mujer, padre y madre).

1. Metas para la relación.

2. Imagen de la relación.

3. Imagen de sí mismo proyectada en la relación

4. Necesidades y conflicto proyectados en la relación.

5. Control emocional de la relación.

6. Control de la ansiedad; defensas específicas.

C. Interdependencia y reciprocidad de roles familiares.

D. Efectos de roles subordinados, en la propia familia. como hijos de los propios padres,
empleado, amigo, miembro de la comunidad.

V. *Componente neurótico de la relación.*

A. Pauta específica de interacción neurótica.

B. Intensidad y profundidad.

C. Alcances.

D. Grados de desviación de la interacción matrimonial y paterna sana.

E. Defecto en la personalidad de cada cónyuge que impide su integración al rol en la familia.

F. Grado de simbiosis en la patología de la relación.

G. Especificar la patología de la relación en función de:

1. La falta de realismo y adecuación de las ambiciones y expectativas para la relación.

2. Las distorsiones de percepción de la relación.

3. Las imágenes de sí mismo confusas y conflictivas proyectadas en la relación.

4. Las necesidades y conflictos neuróticos específicos involucrados.

5. Las técnicas patológicas de control de la relación.

6. Los mecanismos patológicos de control de la ansiedad.

VI. *Las consecuencias del conflicto neurótico* (evaluada la perturbación de la adaptación al rol matrimonial y paterno) .

A. Distorsiones de las ambiciones, valores, expectativas.

B. Derrumbe en la complementariedad en áreas especiales de funcionamiento compartido.

C. Intensificación del conflicto, defensas patológicas contra la ansiedad.

D. Tendencias hacia el aislamiento, desintegración.

VII. *Pautas de restablecimiento.*

A. Aumento en la tolerancia o apoyo de necesidades afectivas inmaduras o regresivas del cónyuge.

B. Aumento en la tolerancia de percepciones distorsionadas de la relación, tolerancia a las proyecciones irracionales de un cónyuge sobre otro.

C. Tolerancia de pautas de control inadecuadas (irracionales) de la relación.

D. Tolerancia y refuerzo de defensas patológicas contra la ansiedad.

E. O, en cada una de las categorías arriba mencionadas, control eficaz de las tendencias neuróticas de un cónyuge sobre el otro, o facilitación de formas de defensa más sanas.

Cuando se ha diferenciado el componente específico del conflicto neurótico, es de la mayor importancia clínica estimar cuidadosamente el equilibrio entre la patología y la salud residual en la relación. Las preguntas que siguen pueden ser útiles para realizar tal apreciación:

I. Apreciación del daño inferido a la relación, resultante del conflicto neurótico:

- a) ¿Amenaza englobar todos los aspectos principales de la interacción matrimonial y paterna, o sus efectos son relativamente circunscriptos?
 - b) ¿Los impulsos conflictivos, proyecciones irracionales y defensas rígidas, inadecuadas de uno de los cónyuges, amenazan apabullar al otro?
 - c) ¿Hay signos claros de un impulso hacia el aislamiento, desintegración, o regresión en la relación?
2. Apreciación de la salud residual de relación:
- a) ¿Cuáles son las áreas menos dañadas de la interacción matrimonial y paterna y del funcionamiento compartido?
 - b) ¿Cuál es su importancia en relación con áreas agudamente perturbadas?
 - c) ¿Qué grado de confianza y aceptación mutua prevalece a pesar de la existencia del conflicto neurótico?
 - d) ¿Cuál es la motivación que tiene cada cónyuge para reconstruir la relación?

Si apreciamos de este modo el activo y el pasivo en lo que respecta a la salud mental en una relación matrimonial, empieza a ser posible establecer un programa realista para la terapia. Podemos, entonces, erigir metas para la psicoterapia de marido y mujer en el contexto de un reconocimiento claro de la reciprocidad de roles matrimoniales, en vez de operar psicoterapéuticamente con una meta abstracta de curación de la neurosis en un cónyuge solo, al tiempo que se presta atención insuficiente a las características de la relación matrimonial total. Uno debe tener también en cuenta lo que quede de sano en la personalidad de cada cónyuge y los factores positivos preservados en la relación por encima del contenido de su componente neurótico. El diagnóstico adecuado de la relación matrimonial no posibilita solo centrar la terapia en la áreas de funcionamiento dañadas, sino también reforzar las áreas de funcionamiento relativamente sanas, y así fortificar la relación entera.

EL NIÑO AQUÍ Y AHORA

Inteligencia.

Estado físico: altura, peso, salud general.

A. *Apariencia general y conducta* (el paciente infantil como persona viviente).

B. *Síntomas*.

I. Síntomas psiquiátricos estructurados, si los hay: orgánicos, psicóticos, psiconeuróticos, psicosomáticos.

2. Enumerar las perturbaciones del niño en:

- a) Actitudes hacia otras personas: familia, hermanos. etcétera.
- b) Actitudes hacia sí mismo:
 - 1) Actividad motora.
 - 2) Comida, sueño, eliminación, sexo.
- c) Humor.

C. *Evaluación diagnóstica del grupo familiar*.

D. *Adaptación a la realidad externa*.

1. Percepción de la experiencia real: variedad, cualidad, capacidad de discriminación.
2. Distorsión de la experiencia real: grado y clase.
3. Manejo de la experiencia real: grado y clase.
 - a) Uso del cuerpo en el manejo: activo, pasivo, coordinación, control, juego, lenguaje, etc.
 - b) Utilización de la fantasía como puente de contacto con la realidad.

Relaciones interpersonales.

1. Actitud hacia los otros:
 - a) Contacto con los otros, adultos y niños; grado y clase; unión o separación emocional.
 - b) Dependencia de los adultos: grado y clase.
 - c) Control de otras personas: grado y clase.
 - d) Capacidad para identificarse, para compartir la experiencia.
 - 1) Papel del temor, agresión y amor en estas relaciones.
 - 2) Papel de la ambivalencia en estas relaciones.
 - 3) Pautas de sumisión y rebeldía.
 - 4) Indicios de temor a las heridas.
2. Actitud hacia sí mismo:
 - a) Imagen de sí y del propio cuerpo, cambios de esta imagen en los niveles de realidad y de fantasía.
 - b) Estabilidad o inestabilidad de la imagen de sí mismo.
 - c) Autoestima y autoconfianza; impulsos y reacciones ante la frustración y fracaso.

Cualidad de los afectos.

1. Cualidad de los afectos según los criterios de:
 - a) Riqueza y profundidad de la emoción;
 - b) Espontaneidad;
 - c) Estabilidad;
 - d) Adecuación;
 - e) Flexibilidad.
2. Capacidad de "rapport" y gama de intereses emocionales.
3. Relación de las respuestas afectivas con las pautas generales de actividad.
 1. Cantidad.
 2. Cualidad.
 3. Localización (difusa o ligada a la formación de síntomas) .
 4. Control de la ansiedad (estable o inestable) .
 5. Reacciones de pánico.
 6. Adecuación de las defensas.

Pautas de control.

1. Capacidad general de control emocional: adecuada o deficiente.
2. Grado de impulsividad.
3. Control de los impulsos en la periferia de la personalidad (control del impulso a través de una supresión consciente) .

4. Control de los impulsos dentro del núcleo de la personalidad (a través de la represión) :
 - a) normal;
 - b) deficiente;
 - c) excesivo.
5. Capacidad de autoexpresión espontánea: adecuada o deficiente.
6. Capacidad para experimentar placer: ¿En que situaciones vitales, roles y actividades se advierte placer?
7. Tolerancia a la frustración y dolor. ¿en que situaciones vitales, roles y actividades aparece?
8. Funcionamiento de la conciencia:
 - a) Culpa;
 - b) Inhibición o expresión;
 - c) Temor a la retaliación; defensa contra ella;
 - d) Pauta de castigo: actitud auto punitiva, conducta autodestructiva, depresión, suicidio.

I. Pautas de defensa

1. Cualidad:

- a) Variedad de defensas contra la ansiedad
- b) Estabilidad y variabilidad de las defensas
- c) Rigidez o flexibilidad de las defensas

J. Conflictos centrales.

1. Formular los conflictos sobresalientes del paciente:

- a) En el nivel consciente;
- b) En el nivel inconsciente;
- c) Contradicción entre los niveles de conflicto consciente e inconsciente.

2. Definir el papel del conflicto y síntomas correlacionados dentro del marco del funcionamiento total de la personalidad y formas prevalentes de adaptación interpersonal.

3. Relación específica de los conflictos con la imagen de sí y la elección de las defensas.

4. Las interrelaciones entre el trastorno del niño con el desarrollo personal y la experiencia familiar.

Para estos propósitos de correlacionar la conducta del niño y de la familia, se divide en etapas el desarrollo emocional del niño. Cada estadio está condicionado por el estadio previo y se convierte imperceptiblemente y se superpone con el estadio siguiente. Con el pasaje de un estadio al siguiente, los procesos intrínsecos al estadio previo no cesan sino que se hacen menos prominentes y se integran en forma distinta a las pautas dominantes del estadio siguiente. Estos estadios del desarrollo, ordenados a *grosso modo* en una escala temporal, se identifican mejor en función de las tendencias características de adaptación.

ESTADIOS EVOLUTIVOS DE LA INFANCIA

1. *Estadio intrauterino*: simbiosis fetal.

2. *Estadio neonatal*: el período inmediato posterior al parto refleja principalmente una fase de readaptación vegetativa, de la existencia en el útero a las condiciones de vida en el mundo externo. Se altera profundamente el equilibrio fisiológico del organismo.

El infante se pone en acción para satisfacer necesidades vitales básicas; debe respirar, mamar y tragar. Dado que el sistema nervioso vegetativo no está completamente organizado, las respuestas fisiológicas son característicamente inestables. Son comunes las irregularidades en la respiración, episodios de regurgitación, vómitos y reacciones de alarma. Hay marcadas diferencias en la pauta de actividad de los recién nacidos, que se advierten en el ritmo de alimentación, movimiento, sueño y vigilia; son menos llamativas las diferencias en las respuestas al sonido, olor, tacto y gusto.

3. *Estadio de identificación primaria*: esta es la fase de unión emocional primaria con la madre. Aunque el infante está separado físicamente de la madre por el nacimiento, para sobrevivir y desarrollarse depende totalmente de la integridad y continuidad de su unión con ella. El bebé necesita alimento, ternura y calor, contacto físico y otras estimulaciones, y también protección ante el peligro. La incorporación del alimento del pecho de la madre es el modelo de la incorporación psíquica de la imagen materna. Es la base del proceso de identificación primaria. El sentimiento de expectativa confiada fortifica la unión del hijo con la madre. Actúa como un amparo emocional. Protege al bebé de un exceso de estimulación externa. Facilita el aprendizaje. Pero el proceso de identificación primaria con la madre no está influido solamente por la estimulación de las necesidades orales sino también por sensaciones olfativas, táctiles, gustativas, auditivas y visuales. Una corriente prolongada de gratificaciones lleva a una sensación de placer corporal y autoestima. La falta de esta sensación de confianza rompe la unión, perturba la empatía y la comunicación. Este estadio de unión madre-hijo se caracteriza por una completa dependencia y una tendencia al comportamiento omnipotente. Las actitudes omnipotentes pueden entenderse no como manifestación de la individualidad del niño sino más bien como expresión de su unión simbiótica con la madre. El niño ordena, la madre obedece. La madre ordena, el niño obedece. El niño no distingue aún el yo de la madre de su propio yo. La madre funciona no sólo como fuente de amor y seguridad, sino también como agente perceptivo y ejecutivo del niño. Ella transmite en su propia conducta su interpretación afectiva de las realidades prevalecientes y también los recursos para tratar con ellas. En este estadio, un alejamiento prematuro de la madre produce en el niño sentimientos de desvalimiento, pánico, aislamiento y apatía.

4. *Estadio de individuación*: El cuarto estadio es el de separación gradual del yo del niño del yo de la madre. Esto ocurre en forma sana sólo cuando se preserva la continuidad de la unión primaria. A medida que se satisfacen las necesidades del niño, se expande su curiosidad y exploración del ambiente. La frustración de necesidades básicas detiene el proceso de aprendizaje.

Cuando aprende a caminar y hablar, prolonga su dominio sobre el ambiente. Con la adquisición del lenguaje, substituye el lenguaje corporal preverbal por la comunicación verbal. A medida que disminuye la unión simbiótica del niño y la madre, la conducta omnipotente cede su lugar a la realidad progresiva y a un control cada vez más realista. Aumenta la importancia de la disciplina social del niño. El niño debe ponerse de acuerdo con las normas sociales de sus padres. Por supuesto que estas normas varían con la estructura familiar y las pautas sociales y culturales. El cuidado materno controla la socialización del niño. Este cuidado está influido por las relaciones con el padre y con otros miembros de la familia. A medida que el niño se somete a la disciplina paterna, empieza a internalizar las normas de sus padres y de su familia. Al principio esto aparece como si dependiera de los padres como conciencia externa, pero incorpora gradualmente estas normas dentro de su incipiente personalidad. El niño aprende a buscar placer dentro de los cánones de la realidad. Aprende a evitar el dolor y a posponer la necesidad de gratificación inmediata. Su integración emocional al grupo familiar está influida por su percepción de las acciones que le procuran el amor y aprobación de la madre.

5. *Estadio de diferenciación sexual (estadio edípico)*: El quinto estadio refleja las cambiantes expresiones de las necesidades de amor del niño a ambos padres según el sexo, la diferenciación del yo de acuerdo con el reconocimiento de las diferencias sexuales, y la pauta de relaciones entre los padres. Muy unida a esta tendencia está la emergencia de la diferente identificación con cada progenitor. Hay una mayor internalización de las funciones de la conciencia, influidas ahora por la distinción entre progenitor femenino y masculino y la incipiente identidad sexual del niño. De acuerdo con esto se diferencian los estadios posteriores de asimilación de normas y control paterno.

6. *Estadio del desarrollo extrafamiliar*: El sexto estadio es el de expansión en las esferas social y emocional de la interacción del niño con su ambiente, más allá de los confines de su familia inmediata; de probar la realidad social, y de aprender en el contexto de un contacto más amplio con sus iguales y con sustitutos de los padres. Éste es un período de amplio desarrollo social, educación y preparación de la maduración adolescente.

7. *Estadio de la adolescencia*: Éste es el estadio de desarrollo puberal que trae consigo la lucha de la adaptación del adolescente a la sociedad. Surgen impulsos sexuales diferenciados y se reorganizan los tipos de identificación, se

reestructuran los roles y la lealtad a grupos, y se anticipan y preparan las tareas de la vida adulta.

8. *Estadio de ingreso en la edad adulta.* Es, por cierto evidente que las complejidades del diagnóstico de la familia son tales que cualquier técnica para recolectar información diagnosticada debe utilizarse con discreción y juicio clínico, y con la debida atención a los problemas especiales inherentes a la situación del individuo. Ninguna técnica debe considerarse fija e intocable, y no se puede dejar pasar ninguna oportunidad para utilizar o crear otras técnicas.

Andolfi, M. Et.al. “El diagnostico: una hipótesis para verificar en la intervención”. En: Detrás de la mascara familiar, Buenos Aires” Amorrortu, 1989. pp 28/45

EL DIAGNOSTICO: UNA HIPÓTESIS PARA VERIFICAR EN LA INTERVENCIÓN

Sistema familiar y sistema terapéutico

Si la propuesta consiste en evaluar la flexibilidad o la rigidez del sistema familiar partiendo (le la hipótesis de la hipótesis de que el terapeuta puede situarse en el «exterior», en calidad (le observador de fenómenos objetivos, neutral y desapegado, en ese caso los objetos primarios de la apreciación serían el carácter repetitivo y la estereotipia (le las pautas de interacción entre los miembros del sistema.

Pero se nos ofrece una perspectiva por entero diferente si ponemos en observación el el super sistema familia-terapeutas, pautas, esto es, la resultante sistémica de la interacción entre los dos sistemas en el contexto del tratamiento (Selvini Palazzoli, 1980) ahora bien, una unidad de observación que abarque a todo el sistema terapéutico nos impone la necesidad de reformular el concepto mismo de diagnostico y de cambio. En esta perspectiva, la observación se dirigirá tanto a la trama funcional que la familia presenta cuanto al «papel» que ella asigna al terapeuta, qUien inevitablemente se convierte en elemento activo al par de los demás, dentro de un sistema que lo comprende. Entonces formará parte del proceso diagnóstico apreciar adónde apunta la intervención del terapeuta, de qué modo opera cómo es utilizada esa intervención por la familia (Haley 1980) Esta podrá utilizarla para volver a proponer su propia estructura, con lo que determinará la formación de un sistema terapéutico igualmente rígido o bien, si consigue fracturar la rigidez del sistema, la intervención del terapeuta obrará como *input desestabilizador*, y así provocará una redistribución de las funciones y de las competencias de cada miembro. Por lo dicho, el diagnóstico depende de la capacidad del terapeuta observar desde fuera las interacciones en que está envuelto; obrará como el miembro de la orquesta que al tiempo de tocar su

instrumento dirigiera a la orquesta misma para una ejecución lograda será necesario que la orquesta lo siga y que su entrega a la función que se le atribuyó no le impida contribuir con su instrumento al desarrollo del tema musical.

El terapeuta enfrenta tres dificultades: la primera atañe a la necesidad de individualizar la función que la familia pretende atribuirle. Así como no pocos padres anticiparon en su fantasía la misión y la función del hijo cuyo nacimiento esperan, de igual manera la familia fantasea la tarea y la función del terapeuta aun antes de que empiece el tratamiento. Si el terapeuta no quiere quedar prisionero de las expectativas que en él se depositan, debe tener la capacidad de deslindar sus propias fronteras de las fronteras de la familia, oponiéndosele desde el comienzo en la definición de la estructura terapéutica (Whitaker, 1977).

La segunda dificultad atañe a la búsqueda de imágenes y definiciones que correspondan a las funciones desempeñadas por cada uno (le los miembros de la familia, así como a la trama en que se insertan sólo así se logrará penetrar en lo vivo de las perplejidades familiares. Empero, no se trata de identificar los lazos, las reglas o las Funciones «verdaderas» que cada uno cumple, sino de construir en el contexto terapéutico una «verdad propia» que cuestione a la programada por la familia. Al terapeuta le toca, por medio de su percepción de lo que sucede en el momento mismo de su interacción con el grupo familiar, inventar con este una verdad nueva.

La tercera dificultad proviene de la necesidad de evaluar la intensidad, la fuerza con que se debe introducir el *input desestabilizador* para que las intervenciones del terapeuta sean aceptadas por la familia. Importa mucho la respuesta de la familia a la imagen que aquel le propone tras recoger algunos elementos contextuales que afloraron en la interacción. De hecho, de la masa de informaciones verbales y no verbales el terapeuta escoge los elementos que sobresalen por su riqueza (le significado. Se trata de elementos referibles a interacciones actitudes o conductas a menudo ambiguas y contradictorias, Por ello mismo, al terapeuta le resulta más fácil escoger una imagen diferente de las que tienen presencia habitual en la familia. Ciertos ciatos que esta aporta, en el nivel tanto verbal como no verbal o contextual, se pueden volver muy significativos justamente porque chocan entre sí; de ese modo se prestan para construir imágenes de las relaciones y de los problemas familiares muy diversas y contradictorias. No es sino contraponiendo el terapeuta una imagen diferente de la que proporciona la familia como consigue que aflore la tensión sustentadora del proceso terapéutico.

Para los fines diagnósticos, también la reunión de informaciones adquiere, por lo mismo, una estructura diferente de la tradicional; las preguntas ya no se hacen siguiendo la inspiración del momento, para obtener una masa de informaciones en que se confunden datos importantes con los triviales; apuntan a los elementos que son testimonio (le! conflicto entre tendencia a la cohesión y tendencia a la diferenciación. La nueva imagen que se crea se convierte en el lugar de definición de las relaciones del sistema terapéutico. Si la familia sigile reproponiendo informaciones ligadas con la imagen que se ha formado de sus propios problemas,

al terapeuta le incumbe crear otra imagen capaz de romper los circuitos repetitivos del sistema familiar.

El terapeuta utilizará entonces esta nueva imagen como *input desestabilizador*, para investigar el modo en que el sistema reacciona frente a ella. La respuesta de la familia a esta operación terapéutica, y su capacidad para iniciar o no un cambio, proporcionan indicaciones importantes para evaluar su grado de rigidez. El peligro de que la Familia eventualmente reabsorba la intervención nos obliga a redefinir de continuo nuestra hipótesis diagnóstica, en lugar de aferrarnos a una definición. Debemos ser capaces de conceder valor parcial a nuestra hipótesis (Selvíni Palazzoli, 1980), no afirmarla como verdad, sino utilizarla para introducir una complejidad nueva que ponga de manifiesto posibilidades y alternativas ya presentes en el sistema. Con este procedimiento, el terapeuta introduce imprevisibilidad y alternativas, pero es la familia la que «<verificará» la hipótesis diagnóstica reorganizándose sobre contenidos y valores que forman parte de su patrimonio existencial.

Trataremos de explicarnos mejor describiendo primero lo que a nuestro parecer mueve a la familia a demandar terapia. y después las posibles respuestas del terapeuta a las expectativas del sistema familiar.

Ya dijimos que en las familias en que los cambios relacionales impuestos por el proceso de desarrollo se perciben como una amenaza, se genera una rigidez cada vez mayor en los esquemas interactivos de las funciones que cada miembro desempeña, hasta llegar a la expresión de una patología individual tanto más acusada e irreversible cuanto más indispensable se experimente la estabilidad del sistema en su conjunto. En efecto, este se transforma para no cambiar. Los roles, las funciones, las relaciones, los espacios de interacción se vuelven rígidos. El sistema reemplaza el stress propio de todo cambio evolutivo por una tensión de otro tipo, la que gira en torno del comportamiento sintomático de uno de sus miembros, el paciente designado, en quien se canalizan las preocupaciones y las angustias de todos (Nicoló Saccu, 1979). El paciente designado representa de este modo la imposibilidad del cambio y al mismo tiempo la única fuerza para este. Su comportamiento obtiene el resultado de congelar, en sus aspectos contradictorios, procesos que evolucionan en dirección opuesta, pero a la vez da ocasión a un *input* nuevo, la intervención terapéutica. Garante de la estabilidad del sistema y potencial punto de ruptura de ella, la conducta del paciente designado representa una suerte de metáfora del dilema de una familia que querría moverse permaneciendo inmóvil.

A la luz de estas premisas es mas comprensible la contradicción que la familia trae consigo a la terapia: la demanda de intervención parece brotar del dilema que acabamos de describir, pero con el agregado (le una entidad nueva, el terapeuta, que debería hacer suya la paradoja presentada por la familia , por lo tanto, ayudarla a moverse haciendo que permanezca inmóvil (Angelo, 1979)

Ahora bien, para aprehender la complicidad de la situación terapéutica debemos imaginar que dentro de familias con designación rígida se genero en cada miembro una incapacidad para reapropiarse de condiciones conflictivas y contradicciones (moverse o permanecer inmóvil depender o separarse), temibles a punto tal que requieren su negación. En esa situación, cada miembro se adapta a una visión de la realidad que es complementaria de la visión de los demás: existen el enfermo y el sano, el agresor y la víctima, el sabio el incompetente, y existen de manera rígida y al mismo tiempo armónica. tanto por lo que toca a los momentos como a los lugares en que las funciones respectivas se deben cumplir Así como en la familia está el que actúa la tendencia a moverse el que en cambio personifica la inmovilidad, del mismo modo se prefiguran los papeles que el terapeuta deberá desempeñar y que se le asignarán en el interior de la nueva estructura terapéutica. También en debe entrar en la representación de papeles como un actor más en quien se puedan proyectar algunas de las funciones originariamente encargadas por un miembro de la familia (Andolfi y Agelo, 1980). El objetivo es el mismo: *evitar también en la interacción terapéutica las contradicciones que cada uno teme vivir en el nivel personal.*

Contactos telefónicos con este o aquel miembro del sistema, cartas de presentación, comunicaciones directas o indirectas de otros profesionales, instituciones asistenciales o amigos de la familia, he ahí algunos de los instrumentos, en apariencia neutros, con que el sistema familiar puede planificar anticipadamente las reglas de la relación los papeles que cada uno deberá representar. Esta programación será tanto más previsible cuanto más rígida sea la trama relacional del grupo familiar, que tenderá a encasillar al terapeuta en su propia estructura de reglas y funciones aun antes del primer encuentro. Si lo que la familia teme es cambiar y no lo contrario, paciente y familiares se presentarán unidos en la propuesta de un programa de trabajo que no identifique los equilibrios adquiridos.

Si el terapeuta lo acepta o si de algún modo se enreda en el, terminará por ser un elemento de refuerzo de la condición estática-patología de la familia. Por otro lado, cada vez estamos más convencidos de que la facilidad con que muchos terapeutas caen en el juego de los papeles asignados no obedece sólo a su inexperiencia, sino, en muchos casos, a exigencias del terapeuta semejantes a las exigencias de la familia; nos referimos a la programación de una relación estable en grado sumo, que no ponga en peligro sus propias inseguridades. Con este proceder la familia no aprende nada sustancialmente nuevo: solo utiliza con mayor refinamiento sus propios esquemas disfuncionales, manteniendo intactos los roles asignados a cada miembro. Esto en perjuicio de la identidad personal de todos, que es sustituida por funciones repetitivas y previsibles en alto grado (Piperno, 1979) En un contexto así, será también repetitiva o previsible la función desempeñada por el terapeuta si siente parecido temor de cambiar y de descubrir en sí mismo expresiones nuevas que pueda representar en la relación con los demás,

En otros casos, el ámbito en que se desenvuelve el encuentro puede definir de manera tan rígida las reglas contextuales por lo tanto, las funciones por desempeñar que tanto la familia como los operadores queden impedidos de empeñar partes vitales de sí mismos en la relación terapéutica. Esta modalidad es la norma en todas las instituciones ii fundan la intervención en presupuestos «asistenciales», esto es, donde la terapia es definida como hacer algo en lugar de otro (se trate de un individuo o de un grupo familiar) que se presenta como incapaz o que es así rotulado.

Es claro que también el sistema terapéutico puede ser evaluado con los mismos criterios de flexibilidad y rigidez aplicados al sistema familiar. Un sistema terapéutico se puede calificar de flexible si en la trayectoria de la terapia es capaz de variar la relación entre las funciones desempeñadas por sus miembros (terapeuta y familiares), así como el nivel de individuación de cada uno en el curso del proceso terapéutico. En cambio, se vuelve rígido (lo que puede ocurrir en cualquier estadio del proceso, aun al comienzo) si no es capaz de ofrecer a sus miembros la oportunidad de librarse de expectativas funciones estáticas en favor de niveles funcionales nuevos y más integrados, que permitan la diferenciación de los individuos, (Andolfi et al., 1978).

La utilización de las defensas familiares

Al comienzo del capítulo dijimos que el objetivo de la intervención es trasladar el problema de la familia al sistema terapéutico y, en consecuencia, hacer que el terapeuta participe de las dificultades que eran exclusivas de la familia hasta el momento de la consulta. Trataremos ahora de exponer en concreto el modo en que ello sucede y la razón por la cual esta redefinición del vínculo puede llegar a ser una primera respuesta terapéutica a las expectativas contradictorias de las familias con designación rígida.

Si partimos de estas expectativas, justamente, podemos enfrentar una primera tarea que suele poner en dificultades al terapeuta: el modo de hacer que se empeñe en la terapia una familia que se presenta con una demanda contradictoria, y de lograrlo sin correr el riesgo de quedar atrapado en el mecanismo de la familia, que parece predecir al terapeuta un fracaso si toma iniciativas o forzarlo a intentar lo imposible si se declara impotente. La experiencia nos ha enseñado que el primer escollo que se debe salvar no es descubrir la manera de defendernos de una familia a todas luces manipuladora, sino evitar la tentación de recurrir a la defensa. En efecto, defensa y ataque son aspectos complementarios de una misma modalidad relacional que inevitablemente desemboca de un antagonismo estéril. Numerosísimos errores que hemos cometido en el curso de los años, apreciables por la incapacidad de alcanzar a la familia en lo vivo de sus aprietos, nos han convencido más y más de que el terapeuta, si en lugar de reaccionar en alguno de los niveles con que la familia entra en relación con él, se apropia de su íntegro mecanismo paradójico, no tendrá necesidad de defenderse de las respuestas de signo contrario de la familia, porque esta quedará automáticamente inid1a de la única posibilidad que tiene de contradecirlo (Andolfi y Menghi, 1977).

Si no es posible entrapar al terapeuta en un juego tan inútil como paralizante, la familia quedará desarmada y deberá descubrir otras modalidades de relación o interrumpir enseguida la terapia. En cualquiera de los dos casos sobrevendrá una situación de incertidumbre que puede representar un punto de ruptura para la condición estática del sistema familiar. Si prescindimos de la forma en que se realiza la intervención, nuestra línea estratégica recoge entonces en sí misma la contradicción de las demandas, con lo que fuerza al sistema terapéutico a operar en un nivel diverso, en que las contradicciones pueden ser comprendidas y resueltas.

Como lo expuso brillantemente Selvini Palazzoli en su artículo «Why a Long Interval between Sessions» (1980), también nosotros hemos introducido una notable variación en el intervalo entre las sesiones con respecto a nuestra práctica anterior, en que la terapia se prolongaba a veces mucho en el tiempo, y el intervalo entre una sesión y otra era muy pequeño «porque la familia no se podía arreglar sola». En esa época no advertíamos que nosotros mismos obrábamos como refuerzo de la condición estática de la familia, y en consecuencia promovíamos la formación de sistemas terapéuticos en que el terapeuta terminaba por erigirse en guardián de la estabilidad emotiva de todos, incluida la propia.

Hoy la marcha de nuestras terapias es muy diferente porque la relación se define mucho más rápidamente si el terapeuta consigue entrar, ello sucede en las primeras sesiones o aun en la primera consulta. Y si no consigue entrar en relación con partes vitales de la familia, sea porque están demasiado escondidas o por el miedo que él tiene de arriesgarse en su trama relacional, es probable que el sistema terapéutico no se forme o que la familia no regrese. En algunos casos, esta interrumpirá precozmente la terapia aunque el terapeuta haya logrado alcanzar en lo vivo condiciones de conflicto y contradicciones importantes, como si temiera más los efectos de la redescubierta vitalidad de sus miembros que los de su aparente muerte psicológica.

Si la rapidez y la intensidad de la relación que proponemos a la familia alimentan el riesgo de una interrupción precoz, disminuyen la probabilidad de que el terapeuta quede entrapado en una relación completamente improductiva: cuanto más rápida sea su acción redefinidora, más incisiva será la intervención reestructurante. Salvo que demorarse en detalles inútiles persiga el propósito de con fundir a la familia o de distraer su atención de otras maniobras terapéuticas, mantenerse a la espera de «momentos mejores» hará previsible los pasos del terapeuta lo que impedirá el aumento de la tensión. Tanto es así, que se puede suponer que cada sistema existe un límite de tiempo dentro del cual puede alcanzar éxito una intervención determinada. Traspuesto ese límite sin que medien cambios, se admitirá que la velocidad con que la familia es capaz de aprender y prever las reglas con las cuales se mueve el terapeuta, y las contramaneobras consiguientes, alcanza para anular cualquier efecto desestabilizador.

Como quiera que fuere, aclaremos que adoptar la lógica que aprisiona a la familia y que impide a sus miembros crecer e individuarse no es sólo una técnica, un

sistema meramente eficaz para responder con una contraparadoja a la paradoja de la familia, sino más bien el resultado del modo en que el terapeuta concibe su práctica de relación con el prójimo (Minuchin y Fishman, 1981) Si logra aceptar la exigencia de la familia de cambiar y no cambiar, de pedir ayuda y al mismo tiempo negarlo, es probable que la expresión paradójica de la familia se vuelva más comprensible y se convierta en ocasión de encuentro, más que de juicio Al mismo tiempo, una respuesta en dos niveles (Sí, te ayudo sin ayudarte), en la misma línea de la demanda de la familia, puede determinar el nacimiento de un fuerte vínculo: el terapeuta entrará en los ámbitos más privados de la familia justamente porque es capaz de neutralizar sus defensas sin hedor prisionero de ellas.

Si el terapeuta elige hacer terapia contemplando los problemas de la familia desde adentro, deberá entrar en los espacios familiares más recónditos pero también tomar distancia y regresar a sus propios espacios. Este entrar y salir, participar y separarse, empleado como modelo de encuentro, exige del terapeuta que se sienta a la vez entero divisible, y que madure técnicas y estrategias en el interior de sí en lugar de emplearlas para evitar individuarse en el contexto terapéutico (Whitaker et al., 1969)) Esto significa colocarse en el nivel de la familia o bien en un metanivel respecto de ella; significa ejercitar una función terapéutica sin estar identificado con ella.

Tratemos de hacer más concreto, con un ejemplo, cuando venimos diciendo. Tony era un adulto joven puesto en terapia porque presentaba un comportamiento sicótico con fases alternadas de catatonia. La madre, en un primer contacto telefónico refirió que desde hacía algunos meses él había adoptado una actitud muy extraña: no salía de casa, rehusaba toda relación con ella y con los hermanos hasta el punto de refugiarse en un mutismo total. La madre presentó la situación como desesperada, pero declaró confiar en que el terapeuta lograría convencer al hijo de que volviera a la normalidad. En la entrevista participaron Tony, la madre, el hermano mayor, dos hermanas la hija de cinco años de una de ellas. Tony asumió enseguida el papel central de paciente designado: empezó a recorrer la sala de arriba abajo, lentamente, a la vez que de tiempo en tiempo, con los ojos desorbitados, arrojaba miradas a sus familiares, que permanecían sentados en un diván, acurrucados, como a la espera de una respuesta resolutive de parte del terapeuta. Este, en lugar de ignorar el ostentoso paseo de Tony, prefirió permanecer de pie en un ángulo de la sala, como queriendo comunicar a los presentes que sólo Tony tenía el derecho de decidir cómo y cuándo podía comenzar la consulta. De hecho el comportamiento del terapeuta tenía por efecto amplificar la tensión ya presente y transformarla en un stress de interacción: en lugar de sufrirla o distenderla, él mismo se convertía en su sostenedor. Tras unos minutos de silencio cargado de significados recónditos, Tony decidió tomar asiento; de vez en cuando arrojaba penetrantes miradas a sus familiares, cada vez más acoquinados en el diván. Fue entonces el turno del terapeuta, quien se sentó frente a él en el lado opuesto del diván. Rompió el silencio, y volviéndose a los familiares de 'Tony' declaró con tono decidido: «Tengo un problema y no creo poder ser útil si antes no me ayudan a resolverlo: quiero que cada uno de ustedes trate de entender bien lo que Tony está diciendo». Los invito entonces,

empezando por la madre, a buscar una posición mejor para entrar en contacto visual con Tony de manera de escuchar lo que quería decir. Y todos debían desempeñarse en esta tarea sin recurrir a palabras.

¿Qué propósito buscaba el terapeuta con este comienzo? Tras convertir en interactiva una tensión que inicialmente sólo apuntaba a él, se hizo todavía más impredecible presentándose como una persona que tenía un problema. Si su problema precedía a todos los demás, tocaba a la familia ayudar al terapeuta, y no a la inversa (Andolfi y Angelo, 1980). Es un ejemplo de adopción de la lógica paradójica de la familia; así se declaraba la disposición a ayudarla, pero sin ayudarla, a saber: por el recurso de redefinir las expectativas hasta el punto de invertir los papeles entre quien se suponía debía ayudar y quien, en cambio, debía ser ayudado. Si el terapeuta no quiere permanecer enredado en una trama de final a contado, debe participar en la acción cambiando la definición del rol de cada quien, incluido el propio.

Su acción es aceptada por el grupo familiar si atina a discernir en la sesión los elementos nodales que le permitan proponer una estructura de reemplazo. Esos elementos se pueden tomar de los datos contextuales que atañen a la trama funcional del sistema y a la relación que cada miembro trata de establecer con el terapeuta. Ahora bien, este rastreo no es fácil, porque a menudo la familia se desvive para definir como significativas las informaciones en mayor medida predecibles y a sugerir nexos que eviten un compromiso personal (Andolfi y Angelo, 1980).

En el caso de Tony, nos pareció elemento nodal el hecho de que el joven se rehusara a hablar, y el pacto de silencio de todo el grupo familiar. Si el terapeuta se hubiera vuelto hacia Tony y él también recibía un rechazo, se habría reforzado la expectativa familiar, que quiere ser fracasar al terapeuta para confirmar la inestabilidad de la situación. En cambio, si se hubiera puesto a hablar de Tony con la madre y los hermanos, inevitablemente habría ahondado el foso entre los normales —los que hablaban— y el atípico que se negaba a hablar. Con su pedido de ayuda dirigido a los familiares, y justamente en el campo en que se perfilaba su fracaso, el terapeuta desarticulaba cualquier programa que la familia pudo pretender poner en escena en la sesión. De este modo, la negativa de Tony a hablar se definía implícitamente como un modo diferente de comunicarse el muchacho; en consecuencia, se obligaba a los demás a renunciar al papel de espectadores para convertirse en protagonistas de una acción que exigía de ellos una exposición directa. «Escuchar» atentamente a Tony, que no hablaba, y referir después al terapeuta lo comprendido, constreñía a los demás miembros de la familia a sacar a luz sus fantasmas personales, en lugar de atrincherarse en informaciones prefabricadas e impersonales, limitadas a la conducta del joven.

Pedir a los familiares que colaboraran, y pedírsele utilizando los mismos instrumentos que traían apercebidos para la defensa del statu quo, era un modo de romper los esquemas rígidos que impedían a cada uno de ellos individuarse, y que no permitían que el paciente designado se librara del papel de centinela de la

fortaleza familiar. Por otra parte, esto mismo es lo que la familia querría si no tuviera miedo de perder las seguridades adquiridas merced a la artificiosa descomposición de la realidad en recuadros separados.

Si los familiares se resistían declarando que era imposible comunicarse con Tonv sin utilizar palabras, el terapeuta habría podido replicar que, si Tonv era capaz de hablar con la mirada, ellos también podían aprender algo que él parecía hacer con tanta facilidad. En este sentido, el problema del rehusamiento a hablar se redefiniría como una capacidad, esto es, hablar sin palabras, que también los demás podían aprender. Nadie podría negarse a hacer la prueba, porque ello significaría asumir un papel explícito de no colaboración, contrario al deseo de cambiar. En este nuevo contexto, tampoco el paciente designado quedaba en libertad de representar su propia negativa a hablar; en efecto, el terapeuta le habría podido pedir lo mismo que pidió a los demás, a saber, que «se comunicara sin palabras», es decir, que representara en virtud de una orden su conducta sintomática. Así Tonv, tanto si hablaba como si se negaba a hacerlo, empezaría a perder su función de controlador oficial de la familia.

Así como en la recomposición de un mosaico el agregado de nuevos fragmentos al conjunto permite unirle otros, en el escenario terapéutico cada uno de los actores de la familia es llamado a representar justamente las partes de sí mismo que había revisto mantener ocultas por ser afectivamente comprometedoras. Para que este juego de recomposición se lleve a cabo, también el terapeuta debe «arriesgar en la relación» las fantasías que le son sugeridas por los elementos que la familia aporta; las puede reproponer entonces en forma de imágenes, acciones o escenas, susceptibles a su vez de estimular a cada uno a proporcionar datos nuevos o asociaciones ulteriores. Esto lleva a una intensificación de la relación terapéutica, porque sí los elementos nodales de la trama familiar son recogidos y reorganizados en las sugerencias del terapeuta. Este queda incluido de manera definitiva en el nuevo sistema.

Como advertimos en el ejemplo de Tonv, el terapeuta utiliza muy precozmente algunos elementos contextuales que la familia aporta y los exagera hasta convertirlos en la estructura portadora de un libreto de reemplazo. Para ello es preciso traer al primer plano las funciones de los diversos miembros, manifestadas en la comunicación no verbal: la actitud, las características físicas, la posición espacial del paciente de los familiares. También los elementos históricos que han contribuido a definir las funciones de cada miembro harán su aparición a medida que cobre profundidad la investigación de su significado en el ciclo de desarrollo de la familia. Es entonces esta la que aporta el «material», en tanto el terapeuta coloca las señales indicadoras para el trayecto de las asociaciones.

El terapeuta, escenificador del drama familiar

Lo que importa no son los hechos en sí, ni su historia cronológica, sino la interpretación personal del mundo en que cada uno se articula a sí mismo, sus propias necesidades, las funciones que desempeña en la relación, los sucesos

familiares más significativos en la trayectoria del ciclo vital (Andolfi y Angelo, 1980).

Para ejemplificarlo referiremos la primera sesión con la familia de Giorgio, un paciente psicótico de 26 años. Además de él, se encontraban presentes en la entrevista su padre, de 72 años, que llevaba un audífono y se sentó aparte, encorvado el cuerpo y con la expresión de alguien se da por muerto bajo el peso de la edad; la madre, que se sentó cerca del paciente y tenía aire muy afligido; y el hermano mayor y su mujer, que tomaron a su cargo presentar el «historial de la enfermedad». Destacaron el aspecto orgánico, remitiendo sus primeras manifestaciones al período que siguió a un trauma cerebral del enfermo a consecuencia de un accidente que tuvo en la calle. Con actitud idónea y un lenguaje rico en terminología psiquiátrica (síndrome disociativo», «temáticas paranoides», etc.), el hermano refirió los diagnósticos que se habían hecho y enumeró los fármacos prescritos, al par que preguntaba una y otra vez, junto con la madre, cuál podía ser la medicina más adecuada para Giorgio. El contexto que se delineaba era de tipo «médico», con una connotación orgánica los síntomas. En ese punto el terapeuta interrumpió la secuencia, con una pregunta que trastornó el libreto que la familia proponía para la entrevista.

1'. (terapeuta) (dirigiéndose a Giorgio, que hasta ese momento había mantenido una expresión obtusa): Cuándo murió tu padre, antes o después que empezara tu enfermedad?

Giorgio (a todas luces perplejo, busca subterfugios, pide explicaciones; al fin, suspirando ... Me ha puesto en un aprieto verdaderamente en un aprieto, sí, porque... (Silencio.) Disculpe, debo ir al baño un momento,

Madre: Sí, anda; primero debes ir.

T: A mi me parece que puedes responder antes;

Giorgio: Sí, puedo decir esto... (divaga).

T: Antes o después?

Giorgio: Bueno, fue después que me atacó la enfermedad.

En ese momento el terapeuta hizo la misma pregunta a los familiares,

Hermano: El hecho es, a mi juicio, que él dejó de sentir a mi padre como una persona a la que.

T: Pero si yo no estoy hablando de Giorgio; estoy tratando de saber desde cuándo está muerto papá.

Terció la madre: que iban para cuatro años que no atinaba a nada, que las preocupaciones.

hermano: Hace más o menos un año; digamos, desde el momento en que perdió casi completamente el oído.

T.: Entonces, ¿fue después?

Hermano: Sí, sí.

Madre: Después. (Silencio.)

T.: ¿Murió de tristeza?

Madre: Bueno, es cierto... después, ¿entiende?, poco a poco

T.: ¿Y tienen ahora un nuevo jefe de familia?

Madre: Bueno, no sabemos qué debemos hacer. Hay que encontrar una medicina que lo cure. (habla de lo difícil que le resulta soportar la situación.)

T. (toma un recetario y se inclina hacia la madre como si fuera a complacerla en la prescripción de un fármaco):

Para que yo pueda prescribir el fármaco apropiado, usted debe ayudarme a comprender si tiene que ser una medicina para un tonto que de repente debió ocupar el puesto de su papá, o una medicina para un tonto que decidió hacer morir al padre para ocuparle el puesto. Creo que este es un problema y que no podemos seguir adelante hasta que no lo hayamos aclarado.

El lenguaje adquiere una importancia fundamental, como se advierte en el pasaje transcrito: por medio del lenguaje, el terapeuta operó una integración de algunos elementos nodales, anticipando nexos que la familia no había establecido aún y acerca de los cuales era de ese modo constreñida a proporcionar informaciones. Ahora bien, en el acto mismo de proporcionarlas no podía menos que aceptarlas en su fuero interno, lo cual creaba las premisas para un cambio.

En este caso, como en el anterior, se puede advertir que entre todos los elementos de su historia la familia escogió los que mejor armonizan con el guión que trae consigo y que forman su esquema: el diagnóstico, los medicamentos, el trauma cerebral, etc. Por su parte, el terapeuta procura cambiarles el significado y proponer otros elementos que modifiquen el esquema originario, definiendo las funciones de cada miembro en el interior del sistema, ¿Cómo consigue el terapeuta intuir rápidamente la distribución y las características de las funciones recíprocas? En el momento en que la familia se presenta, él recoge una cantidad de elementos que extrae de actitudes verbales y no verbales y de estructuras relacionales repetitivas; ellos le proporcionan la percepción de una Gestalt abarcadura que tomará como término de referencia para su trabajo de redefinición. En el caso que ahora consideramos, la actitud del padre y su posición espacial, la conducta del hermano mayor, la proximidad del paciente a la madre y su expresión obtusa, la ubicación de aquella entre sus dos hijos: todos estos elementos, pues, indicaban que el padre desde hacía tiempo había perdido su puesto en la familia, y los dos hijos, con las funciones contrapuestas de «sabio» y de «tonto», habían sido comisionados para cubrirlo, Entonces el terapeuta organizó activamente los elementos proporcionados por la familia y construyó una trama que poco a poco se iría enriqueciendo en el curso de la sesión. Es como si en el material que la familia

presenta existieran elementos de significado particularmente rico a los fines de la definición de las relaciones entre los componentes; estos elementos nodales constituyen los puntos de intersección de escenificaciones diversas que el terapeuta y la familia, cada uno por su lado, tratan de hacer representar, y en cuyo interior son alojados los datos históricos

Para aclarar mejor el concepto recurramos a la figura 3, donde, en un espacio limitado, compartido parcialmente, se representan dos diferentes modelos de vestido. Imaginemos que el círculo que los contiene encierra todos los datos

disponibles de la historia familiar. Si partimos del presupuesto de que el modelo proporcionado por la familia corresponde al vestido entero con falda, deslindado por los círculos llenos y las líneas continuas, el construido por el terapeuta corresponde al vestido en piezas, de blusa y pantalones, representado por los puntos citados, y por los círculos blancos y las líneas quebradas: como se advierte, basta la introducción de algunos puntos «nodales» suplementarios para trazar contornos que modifiquen la Gestalt el significado de conjunto del dibujo. Valiéndose de los puntos nodales como elementos estructurantes, la familia tratará de proponer su propio «vestido»; empezará entonces a describir sus características y demandará del terapeuta que la siga en su propio mareo de referencia. Si este se deja envolver en la operación, corre el riesgo de hacer suyo el modelo propuesto. Si, por ejemplo, en la situación que acabamos de exponer, el terapeuta se hubiera demorado en solicitar informaciones sobre todos los exámenes y consultas a que el paciente se había sometido de hecho habría contribuido a reforzar la imagen del «paciente enfermo». Por eso es decisivo que sepa recoger con rapidez los elementos significativos del mareo que proponen, y los organice en una trama de reemplazo. Del éxito de esta operación dependerá no sólo el control del proceso terapéutico, sino la posibilidad de producir un brusco desequilibrio en la rígida definición de las funciones asignadas a cada uno, que estorbe eventuales tentativas de Compensación homeostática.

Lo que llevamos dicho puede dar lugar a equívocos en efecto, podría nacer la sospecha de que el terapeuta trata de imponer a la familia una realidad propia, totalmente arbitraria y ajena a los problemas que esta le presenta. Y esta sospecha podría reforzarse además por el hecho de que el comportamiento del terapeuta es activo, tanto que se lo podría definir como «manipulatorio». En nuestra opinión, el terapeuta no introduce elementos «externos» si cuanto dice o hace en la sesión es fruto riel material que ha surgido en su transcurso. En efecto, se debe limitar a reestructurar los elementos que le ofrecen (Menghi, 1977) pondrá de relieve los menos manifiestos, relegará a un segundo plano otros que parecían destacados, o modificará las secuencias en que se asocian. La estructura de reemplazo se va encamando en imágenes aisladas y apenas definidas, que hacen las veces de estímulo para enriquecimientos que aportará la familia hasta que termine por construir una nueva «armazón». Es justamente la utilización de los datos va presentes en la historia familiar lo que promueve la formación de un estrecho vínculo asociativo entre terapeuta y pacientes, sin el cual la terapia no podría proseguir. Algunas intervenciones que parecen totalmente arbitrarias quiebran las secuencias interactivas no hacen otra cosa, en realidad, que traducir al plano verbal cuanto el terapeuta ha percibido en el nivel no verbal o en el nivel asociativo. Está claro que la organización del material es un proceso activo del terapeuta y por ello mismo recibe la influencia de su propia historia y personalidad. En este sentido se puede decir que el terapeuta y su modo de percibir la realidad son los «elementos externos» introducidos en el sistema.

Si preguntamos qué es lo que el terapeuta pretende alcanzar, la respuesta espontánea será que intenta modificar las reglas de la familia. Sin embargo, el que tiene experiencia en sistemas rígidos sabe cuan difícil es comprobar ese cambio

en el curso de la terapia; lo que se observa es, a lo sumo, una variación de la intensidad con que actúan las reglas y, sobre todo, una transformación de las funciones asignadas a cada miembro. Si la terapia tiene éxito la rigidez inicial de la trama funcional de la familia es remplazada poco a poco por una mayor elasticidad en la atribución de las funciones singulares. Una estructura familiar altamente estable es sustituida en el tiempo por una organización nueva, la terapéutica, inestable y profesional. El proceso llegará a su término cuando los componentes de la familia sean capaces de elegir, esto es cuando estén en condiciones de aceptar lo «imprevisible» y esto forme parte de sus «reglas» (Andolfi y Angelo, 1980).

Para conseguirlo, tendrán que aprender a aprender, es decir, modificar los esquemas sobre cuya base se desarrollaba hasta ese momento la elaboración de sus experiencias. Tamaño suceso explica las resistencias que la familia opone: el problema principal es «cómo superarlas»: el método que exponemos es una de las respuestas posibles.

**Bleger, José. “La Entrevista Psicológica”.
En: Temas de Psicología. Buenos Aires,
Nueva Visión, 1983.**

LA ENTREVISTA PSICOLOGICA

La entrevista es un instrumento fundamental del método clínico y es -por lo tanto- una técnica de investigación científica de la psicología. En cuanto técnica, tiene sus propios procedimientos o reglas empíricas con los cuales no sólo se amplía y se verifica el conocimiento científico, sino que al mismo tiempo se lo aplica. Como veremos, esta doble faz de la técnica tiene especial gravitación en el caso de la entrevista porque -entre otras razones- identifica o hace confluir en el psicólogo las funciones de investigador y de profesional, ya que la técnica es el punto de interacción entre la ciencia y las necesidades prácticas; es así que la entrevista logra la aplicación de conocimientos científicos y al mismo tiempo obtiene o posibilita llevar la vida diaria del ser humano al nivel del conocimiento y la elaboración científica. Y todo esto en un proceso ininterrumpido de interacción.

La entrevista es un instrumento muy difundido y debemos delimitar el alcance de la misma, tanto como el encuadre de la presente exposición. La entrevista puede tener en sus múltiples usos una gran variedad de objetivos, como en el caso del periodista, jefe de empresa, director de escuela, maestro, juez, etc. Aquí nos interesa la entrevista psicológica, entendiendo por tal aquella en la que se persiguen objetivos psicológicos (investigación, diagnóstico, terapia, etc.). Queda de esta manera limitado nuestro objetivo al estudio de la entrevista psicológica, pero no sólo para señalar algunas de las reglas prácticas que posibilitan su empleo eficaz y correcto, sino también para desarrollar en cierta medida el

estudio psicológico de la entrevista psicológica. En este sentido buena parte de lo que se desarrollará aquí puede ser utilizado o aplicado en todo tipo de entrevista, porque inevitablemente intervienen en todas ellas factores o dinanismos psicológicos. La entrevista psicológica, de esta manera, deriva su denominación exclusivamente de sus objetivos o finalidades, tal como ya lo he señalado.

En la consideración de la entrevista psicológica como técnica, incluimos entonces aquí dos aspectos: uno es el de las reglas o indicaciones prácticas de su ejecución, y el otro la psicología de la entrevista psicológica, que fundamenta a las primeras. En otros términos, incluimos la técnica y la teoría de la técnica de la entrevista psicológica.

Circunscripta de esta manera, la entrevista psicológica es el instrumento fundamental de trabajo no sólo para el psicólogo, sino también para otros profesionales (psiquiatra, asistente, trabajador social, sociólogo, etc.).

La entrevista puede ser de dos tipos fundamentales: abierta y cerrada. En la segunda, las preguntas ya están previstas, tanto como lo están el orden y la forma de plantearlas, y el entrevistador no puede alterar ninguna de estas disposiciones. En la entrevista abierta, por el contrario, el entrevistador tiene amplia libertad para las preguntas o para sus intervenciones, permitiéndose toda la flexibilidad necesaria en cada caso particular. La entrevista cerrada es en realidad un cuestionario, que toma contacto estrecho con la entrevista en cuanto que un manejo de ciertos principios y reglas de la misma facilita y posibilita la aplicación del cuestionario.

Pero la entrevista abierta no se caracteriza esencialmente por la libertad para plantear preguntas, porque, como lo veremos más adelante, la médula de la entrevista psicológica no reside en el preguntar ni en el propósito de recoger datos de la historia del entrevistado. Aunque los fundamentos se den un poco más adelante, debemos ya subrayar que la libertad del entrevistador, en el caso de la entrevista abierta, reside en una flexibilidad suficiente como para permitir en todo lo posible que el entrevistarlo configure el campo de la entrevista según su estructura psicológica particular, o -dicho de otra manera- que el campo de la entrevista se configure al máximo posible por las variables que dependen de la personalidad del entrevistado,

Considerada de esta manera, la entrevista abierta posibilita una investigación más amplia y profunda de la personalidad del entrevistado, mientras que la entrevista cerrada puede permitir una mejor comparación sistemática de datos, tanto como otras ventajas propias de todo método estandarizado.

Desde otro punto de vista, tomando en cuenta el número de participantes, se reconoce la entrevista individual de la grupal, según sean uno o más los entrevistadores y/o los entrevistados. La realidad es que, en todos los casos, la entrevista es siempre un fenómeno grupal, ya que aun con la participación de un

solo entrevistado, su relación con el entrevistador debe ser considerada en función de la psicología y la dinámica grupal.

Otra forma de distinguir diversos tipos de entrevista deriva del beneficiario del resultado, y así se puede reconocer: a) la que se realiza en beneficio del entrevistado, que es el caso de la consulta psicológica o psiquiátrica; b) la que se lleva a cabo con objetivos de investigación, en la que importan los resultados científicos de la misma; c) la que se realiza para un tercero (una institución). Cada una de ellas implica variables distintas a tener en cuenta, ya que modifican o actúan sobre la actitud del entrevistador tanto como del entrevistado, y sobre el campo total de la entrevista. Una diferencia fundamental reside en que, exceptuando el primer tipo de entrevista, las otras dos requieren que el entrevistador cree intereses y participación en el entrevistado (que lo "motive").

Entrevista, consulta y anamnesis

Tanto el método clínico como la técnica de la entrevista proceden del campo de la medicina, pero la práctica médica incluye procedimientos similares que sin embargo no deben ser confundidos ni superpuestos con la entrevista psicológica.

La consulta consiste en la solicitud de asistencia técnica o profesional, la que puede ser prestada o satisfecha de múltiples formas, una de las cuales puede ser la entrevista. Consulta no es sinónimo de entrevista, porque esta última es sólo uno de los procedimientos con los que el técnico o profesional, psicólogo o médico, puede atender la consulta.

En segundo lugar, la entrevista no es una anamnesis. Esta última implica una recopilación de datos previstos, de tal extensión y detalle, que permita obtener una síntesis tanto de la situación presente como de la historia de un individuo, de su enfermedad y de su salud. Aunque una buena anamnesis se hace sobre la utilización correcta de los principios que rigen la entrevista, esta última es sin embargo algo muy distinto. En la anamnesis, la preocupación y la finalidad residen en la recopilación de datos, y el paciente queda reducido a un mediador entre su enfermedad, su vida y sus datos por un lado, y el médico por otro. Si el paciente no ofrece los datos, hay que "extraerlos" de él. Más allá de los datos que el médico tiene previstos como necesarios, toda aportación del paciente es considerada como una perturbación de la anamnesis que con frecuencia es tolerada por cortesía, pero considerada como superflua o innecesaria. No son pocas las oportunidades en que la anamnesis se hace por razones estadísticas o por cumplimiento de obligaciones reglamentarias de una institución, y en estos casos queda en manos de personal auxiliar.

A diferencia de la consulta y la anamnesis, la entrevista psicológica intenta el estudio y la utilización del comportamiento total del sujeto en todo el curso de la relación establecida con el técnico, durante el tiempo en que dicha relación se extienda.

En la práctica médica resulta de suma utilidad tomar en cuenta y utilizar los conocimientos de la técnica de la entrevista y todo lo referente a la relación interpersonal. Una parte del tiempo de una consulta debe reservarse como entrevista y otra para completar la indagación o los datos que se requieren en la anamnesis, pero no existen razones por las cuales ésta deba degradar en un "interrogatorio".

La entrevista psicológica es una relación de índole particular que se establece entre dos o más personas. Lo específico o particular de esta relación reside en que uno de los integrantes de la misma es un técnico de la psicología que debe actuar en ese rol, y el otro -o los otros- necesitan de su intervención técnica. Pero es un punto fundamental que el técnico no sólo utiliza en la entrevista sus conocimientos psicológicos para aplicarlos al entrevistado, sino que esta aplicación se produce precisamente a través de su propio comportamiento en el curso de la entrevista. La entrevista psicológica es entonces una relación entre dos o más personas en la que éstas intervienen como tales. Para subrayar el aspecto fundamental de la entrevista se podría decir, de otra manera, que ella consiste en una relación humana en la cual uno de sus integrantes debe tratar de saber lo que está pasando en la misma y debe actuar según ese conocimiento. De ese saber y de esa actuación según ese saber depende que se satisfagan los objetivos posibles de la entrevista (investigación, diagnóstico, orientación, etc.).

De esta teoría de la entrevista derivan algunas orientaciones para su ejecución. La regla básica ya no consiste en obtener datos completos de la vida total de una persona, sino en obtener datos completos de su comportamiento total en el curso de la entrevista. Este comportamiento total incluye lo que recogeremos aplicando nuestra función de escuchar, pero también nuestra función de vivenciar y observar, de tal manera que quedan incluidas las tres áreas del comportamiento del entrevistado.

La teoría de la entrevista ha sido enormemente influida por conocimientos derivados del psicoanálisis, la *Gestalt*, la topología y el conductismo. Aunque no vamos a reseñar específicamente el aporte de cada uno de ellos, conviene señalar somera mente que el psicoanálisis ha influido con el conocimiento de la dimensión inconsciente de la conducta, de la transferencia y la contratransferencia, de la resistencia y la represión, de la proyección y la introyección, etc. La *Gestalt* ha aportado la comprensión de la entrevista como un todo en el cual el entrevistador es uno de sus integrantes, y considera el comportamiento de éste como uno de los elementos de la totalidad. La topología ha conducido a plantear y reconocer el campo psicológico y sus leyes, tanto como el enfoque situacional. El conductismo ha influido con la importancia de la observación del comportamiento. Todo ello ha conducido a la posibilidad de realizar la entrevista en condiciones metodológicas más estrictas, convirtiéndola en instrumento científico en el cual el "arte de la entrevista" se ha visto reducido en función de una sistematización de las variables, y es esta sistematización la que posibilita un mayor rigor en su aplicación y en sus

resultados. Se puede enseñar y aprender a realizar entrevistas, sin tener que quedar librado a un don o una virtud imponderable. El estudio científico de la entrevista (la investigación del instrumento) ha reducido su proporción de arte e incrementado su operancia y manejo como técnica científica.

La investigación científica del instrumento mismo ha conducido a que la entrevista incorporara algunas de las exigencias del método experimental; pero también ha conducido a que la entrevista psicológica en general constituya un procedimiento de observación en condiciones controladas o, por lo menos, en condiciones conocidas. De esta manera, la entrevista puede ser considerada, en cierta medida, de la misma manera que el tubo de ensayo para el químico, según una comparación feliz de Young.

De esta teoría de la técnica de la entrevista (que seguiremos desarrollando) dependen las reglas prácticas o empíricas; ésta es la única forma racional de comprenderlas, aprenderlas, aplicarlas y enriquecer las.

La entrevista como campo

El énfasis puesto en diferenciar la entrevista de la anamnesis procede del interés que tiene para la investigación de la personalidad el hecho de que se constituya un campo de determinadas características, óptimas para dicho estudio. Al igual que en el caso de la anamnesis, en la entrevista tenemos configurado un campo, y con ello queremos significar que entre los participantes se estructura una relación de la cual depende todo lo que en ella acontece. La diferencia básica, en este sentido entre entrevista y cualquier otro tipo de relación interpersonal (como la anamnesis) reside en que en la primera la regla fundamental a este respecto es tratar de obtener que el campo se configure especialmente y en su mayor grado por las variables que dependen del entrevistado.

Si bien todo emergente es siempre relacional o dicho de otra forma, deriva de un campo, tratamos en la entrevista de que dicho campo este determinado predominantemente por las modalidades de la personalidad del entrevistado. De otra manera, se podría decir que el entrevistador controla la entrevista. Pero que quien la dirige es el entrevistado. La relación entre ambos delimita y determina el campo de la entrevista y todo lo que en ella acontece, pero el entrevistador debe permitir que el campo de la relación interpersonal sea predominantemente establecido y configurado por el entrevistado.

Cada ser humano posee sistematizada su personalidad en una serie de pautas o en un conjunto o repertorio de posibilidades y son estas las que esperamos que se pongan en juego o exterioricen en el curso de la entrevista. Así, pues, la entrevista funciona como una situación en la que se observa una parte de la vida del paciente, que se desarrolla en relación a nosotros y frente a nosotros.

Ninguna situación puede lograr la emergencia de la totalidad del repertorio de conductas de una persona y por lo tanto, ninguna entrevista puede agotar la personalidad del paciente, sino solo un segmento de la misma. La entrevista no

puede reemplazar ni excluir otros procedimientos de investigación de la personalidad, pero estos últimos tampoco pueden prescindir de la entrevista. Especialmente la entrevista no puede suplir el conocimiento y la investigación de carácter mucho más extenso y profundo que se logra, por ejemplo, en un tratamiento psicoanalítico, el cual, en el curso de un tiempo prolongado, permite la emergencia y manifestación de los núcleos y segmentos más diferentes de la personalidad.

Para obtener el campo particular de la entrevista que he reseñado, debemos contar con un encuadre fijo, que consiste en una transformación de cierto conjunto de variables en constantes. Dentro de este encuadre se incluyen no solo la actitud técnica y el rol del entrevistador tal como lo he reseñado, sino también los objetivos, el lugar y el tiempo de la entrevista. El encuadre funciona como una especie de estandarización de la situación estímulo que ofrecemos al entrevistador y con ello pretendemos no que deje de actuar como estímulo para él, sino que deje de oscilar como variable para el entrevistador. Si el encuadre se modifica (por ejemplo, porque la entrevista se realiza en un sitio diferente), esta modificación tiene que ser considerada como una variable sujeta a observación tanto como lo es el mismo entrevistado. Cada entrevista tiene un contexto definido (conjunto de constantes y variables) en función del cual se dan los emergentes, y estos últimos sólo tienen sentido en función de dicho contexto.

El campo de la entrevista tampoco es fijo sino dinámico, queriendo significar con ello el hecho de que está sujeto a un permanente cambio, y la observación se debe extender del campo específico existente en cada momento a la continuidad y sentido de estos cambios. En realidad se podría decir que la observación de la continuidad y contigüidad de los cambios es lo que permite completar la observación e inferir la estructura y sentido de cada campo; respondiendo a esta modalidad del proceso real, se debe decir que el campo de la entrevista cubre la totalidad de la misma, mientras que "cada" campo no es otra cosa que un momento de ese campo total y de su dinámica

Una sistematización que permite el estudio detallado de la entrevista como campo consiste en centrar el estudio sobre: a) el entrevistador, en el que se incluye su actitud, su disociación instrumental, contratransferencia, identificación, etc.; b) el entrevistado, incluyéndose aquí la transferencia, estructuras de conducta, rasgos de carácter, ansiedades, defensas., etc.; c) la relación interpersonal, en la que se incluye la interacción entre los participantes, el proceso de comunicación (proyección, introyección, identificación, etc.), el Problema de la ansiedad, etc. Aunque no profundizaré aquí en cada uno de los fenómenos señalados, porque ello implicaría en gran medida casi toda la psicología y la psicopatológica, estos aspectos están involucrados en las consideraciones siguientes.

Concordancias y divergencias

Una diferencia fundamental entre entrevista y anamnesis, en lo que atañe a la teoría de la personalidad y a la teoría de la técnica, reside en que en la anamnesis se opera con el supuesto de que el consultante conoce su vida y está capacitado, por lo tanto, para dar datos sobre la misma, mientras que el supuesto de la entrevista es el de que cada ser humano tiene organizada una historia de su vida y un esquema de su presente, y de esta historia y de este esquema tenemos que deducir lo que no sabe. En Segundo lugar, lo que no nos puede dar como conocimiento explícito se nos ofrece o emerge a través de su comportamiento no verbal; y este último puede informar sobre su historia y sobre su presente en grados muy variables de coincidencia o contradicción con lo que verbal y conscientemente expresa. Por otra parte, además, en distintas entrevistas e] entrevistado puede ofrecernos distintas historias o diferentes esquemas de su vida presente, que guardarán entre su relación de complementación o de contradicción.

Las lagunas, disociaciones y contradicciones que he indicado conducen a algunos investigadores a considerar la entrevista como instrumento de poca confianza. Sin embargo, en estos casos, el instrumento no hace más que reflejar lo que corresponde a características del objeto de estudio. Las disociaciones y contradicciones que observamos corresponden a disociaciones y contradicciones de la personalidad misma, y la entrevista, al reflejar las, nos permite trabajar sobre ellas durante su transcurso; que esto último se haga o no depende de la intensidad de la angustia que se puede promover y de la tolerancia que el entrevistado tenga para la misma. De igual manera, los conflictos que trae el entrevistado suelen no ser los conflictos fundamentales, así como las motivaciones que alega son generalmente racionalizaciones.

La simulación pierde el valor que tiene en la anamnesis como factor de perturbación, ya que en la entrevista la simulación debe considerarse como una parte disociada de la personalidad que el entrevistado no reconoce totalmente como propia. Puede ocurrir que el mismo entrevistador o diferentes entrevistadores recojan en distintos momentos partes diferentes y aun contradictorias de la misma personalidad. Los datos no deben ser evaluados en función de que sean ciertos o erróneos, sino como grados o fenómenos de disociación de la personalidad. Una situación típica, y en cierta medida inversa a la que comento, es la del entrevistado que tiene rigidamente organizada su historia y su esquema de su vida presente, como medio defensivo a la penetración del entrevistador y a su propio contacto con áreas conflictivas de su situación real y de su personalidad; este tipo de entrevistado repite siempre su misma historia estereotipada en distintas entrevistas, sea con el mismo o con distintos entrevistadores.

Cuando se entrevista a distintos integrantes de un grupo o institución (en la familia, escuela, fábrica, etc.), estas divergencias y contradicciones son mucho

mas frecuentes y notorias, y constituyen datos muy importantes sobre como cada uno de sus miembros tiene organización en una misma realidad un campo psicológico que le es específico. La totalidad nos da un índice fiel del carácter del grupo o la institución, de sus tensiones y conflictos, tanto como de su particular organización y dinámica psicológica.

Como resulta fácil inferir de todo lo expuesto, la técnica y su teoría están estrechamente entrelazadas con la teoría de la personalidad con la cual se trabaja; el grado de interacción que un entrevistador es capaz de lograr entre ellas da la pauta de su operancia como investigador. La entrevista no consiste en "aplicar" consignas, sino en investigar en la personalidad del entrevistado a la vez que en nuestras teorías y nuestros propios instrumentos de trabajo.

El observador participante

En las ciencias de la naturaleza, según el punto de vista tradicional, la observación científica es objetiva, en el sentido de que el observador registra lo que ocurre, los fenómenos que son externos e independientes de él, con abstracción o exclusión total de sus impresiones, sensaciones, sentimientos y de todo estado subjetivo; un registro de tal tipo es lo que permite la verificación de lo observado por terceros que pueden rehacer las condiciones de la observación. No interesa ahora discutir la validez de este esquema, que ya ha resultado estrecho e ingenuo aun dentro de las mismas ciencias de la naturaleza. Me interesa, en cambio, observar que en la entrevista el entrevistador forma parte del campo, es decir, que en cierta medida condiciona los fenómenos que el mismo va a registrar. Se plantea entonces el interrogante de la validez que pueden tener los datos recogidos en estas condiciones.

Tal *summum* de objetividad en la investigación no se cumple en ningún campo científico y menos aun en psicología, en donde el objeto de estudio es el hombre mismo. En cambio, la máxima objetividad que podemos lograr solo se alcanza cuando se incorpora al sujeto observador como una de las variables del campo.

Si el observador esta condicionando el fenómeno que observa, se puede objetar que en tal caso no estamos estudiando el fenómeno tal cual es, sino en relación con nuestra presencia, con lo cual ya no se hace una observación en condiciones naturales.

A esto se puede responder, en forma global, diciendo que este tipo de objeción ya no es válido, porque se basa en una cantidad de supuestos que no son correctos. En forma más particular, veamos algunos de estos supuestos.

¿Qué se quiere decir con la expresión "observación en condiciones naturales"? seguramente se refiere a una observación en las condiciones en las que se da realmente el fenómeno. En esto se superponen consideraciones ontológicas con otras de tipo gnoseológico; por las primeras se admite la existencia de un mundo objetivo, que tiene existencia de por sí, independientemente de que sea o no conocido por nosotros. Pero si nos atenemos a las segundas, somos nosotros los

que conocemos, y por ello tenemos que incluirnos necesariamente en el proceso del conocimiento, tal como se da en la realidad. Esta segunda afirmación no invalida de ninguna manera la primera, porque ambas se refieren a cosas distintas: una a la de la existencia de los fenómenos, y otra, a la del conocimiento que de ellos se alcanza.

Pero, además, *las condiciones naturales de la conducta humana son las condiciones humanas*. . . Toda conducta se da siempre en un contexto de vínculos y relaciones humanas, y la entrevista no es una distorsión de las pretendidas condiciones naturales, sino todo lo contrario: la entrevista es la situación "natural" en que se da el fenómeno que nos interesa justamente estudiar: el fenómeno psicológico. De tal manera, el enfoque ontológico y gnoseológico coinciden y son la misma cosa.

Se podrá, sin embargo, insistir todavía en que la entrevista no tiene validez de instrumento científico porque las manifestaciones del objeto que estudiarnos dependen en ese caso de la relación que se establece con el entrevistador, y por lo tanto todos los fenómenos que aparecen están condicionados por esa relación. Este tipo de objeción deriva de una concepción metafísica del mundo: el suponer que cada objeto tiene cualidades que dependen de su naturaleza interna propia y que determinadas relaciones modifican o subvierten esa pureza ontológica o esas cualidades naturales. Lo cierto es que las cualidades de todo objeto son siempre relacionales; derivan de las condiciones y relaciones en las cuales se halla cada objeto en cada momento.

Cada situación humana es siempre original y única; por lo tanto, la entrevista también lo es, pero esto no sólo rige en los fenómenos humanos sino también en los fenómenos de la naturaleza: cosa que ya sabía Heráclito. Esta originalidad de cada suceso no impide el establecimiento de constantes generales, es decir, de las condiciones que se repiten con más frecuencia. Lo individual no excluye lo general, ni la posibilidad de introducir la abstracción y categorías de análisis.

Esto último se opone a un narcisismo que se prolonga como supuesto dentro del campo científico de la psicología: el de que cada ser humano se considera a sí mismo como un ser distinto y único resultado de una particular diferencia (de Dios, del destino o de la naturaleza). El ser humano descubre paulatinamente con asombro que tiene las mismas vísceras que sus semejantes, así como descubre (o se resiste a descubrir) que su vida personal se teje sobre un trasfondo común a todos los seres humanos. En el caso de la entrevista, esto no sólo rige para el narcisismo del entrevistado sino también para el del entrevistador, quien tiene también que hacerse cargo de su condición humana y no sentirse por encima o en situación privilegiada frente al entrevistado. Y esto último, que resulta fácil de decir, no resulta nada fácil de lograr.

Entrevista e investigación

Cierta concepción aristocrática o monopolista de la ciencia ha hecho suponer que la investigación es tarea de elegidos que están por encima o por fuera de los hechos cotidianos y comunes. De esta manera, la entrevista es, en esa concepción, un instrumento o una técnica de la "práctica" con la cual se pretende diagnosticar, es decir, aplicar conocimientos científicos que en sí provienen de otras fuentes: la investigación científica.

Lo cierto es que no hay posibilidad de una correcta y fructífera entrevista si no se incluye la investigación. En otros términos, *la entrevista es un campo de trabajo en el cual se investiga la conducta y la personalidad de seres humanos*. Que esto se lleve a cabo o no es cosa que ya no depende del instrumento, de la misma manera que no vamos a invalidar o cuestionar el método experimental por el hecho de que un investigador pueda emplear un laboratorio sin atenerse a las exigencias del método experimental. Una utilización correcta de la entrevista integra en la misma persona y en el mismo acto al profesional y al investigador.

Una entrevista tiene su clave fundamental en la investigación que se realiza en su decurso. Las observaciones que se registran en la misma lo son siempre en función de hipótesis que va emitiendo el observador. Aclaremos mejor qué se quiere significar con esto. Se postula generalmente de manera muy formal que la investigación consta de etapas netas y sucesivas que se escalonan, una tras la otra, en el siguiente orden: primero interviene la observación, luego la hipótesis y posteriormente la verificación. Lo cierto, sin embargo, es que la observación se realiza siempre en función de ciertos supuestos y que, cuando éstos son conscientes y manejados como tales, la observación se enriquece. Es decir que la forma de observar bien es la de ir formulando hipótesis mientras se observa, y en el curso de la entrevista verificar y rectificar las hipótesis durante su transcurso mismo en función de las observaciones subsiguientes, que a su vez se enriquecen con las hipótesis previas. Observar, pensar e imaginar coinciden totalmente y forman parte de un solo y único proceso dialéctico. Quien no utiliza su fantasía podrá ser un buen verificador de datos, pero no un investigador.

El pensar sobre lo que se está haciendo debe intervenir en todas las acciones humanas, y cuando esto se realiza sistemáticamente en un campo de trabajo definido, sometiendo a verificación lo que se ha pensado, se está realizando una investigación. El trabajo profesional del psicólogo, del psiquiatra y del médico sólo adquieren su real envergadura y trascendencia cuando coinciden la investigación y la tarea profesional, porque éstas son las unidades de una praxis que resguarda de la deshumanización en la tarea más humana: comprender y ayudar a otros seres humanos. Indagar y actuar, teoría y práctica, deben ser manejados como momentos inseparables, formando parte de un solo proceso.

Con frecuencia se alega falta de tiempo para realizar entrevistas exhaustivas (o correctas). Aconsejo realizar bien por lo menos una entrevista en forma periódica

y regular: se descubrirá muy pronto cuán útil resulta no tener tiempo y qué fácil es la racionalización y la negación de dificultades.

El grupo en la entrevista

Entrevistador y entrevistado constituyen un grupo, es decir, un conjunto o una totalidad, en el cual sus integrantes están interrelacionados y en el que la conducta de ambos es interdependiente. Se diferencia de otros grupos por el hecho de que uno de sus integrantes asume un rol específico y tiende a cumplir determinados objetivos.

La interdependencia e interrelación, el condicionamiento recíproco de sus respectivas conductas, se realiza a través del proceso de la comunicación, entendiéndose por tal el hecho de que la conducta de uno (consciente o no) actúa (en forma intencionada o no) como estímulo para la conducta del otro, y a su vez esta última reacciona en calidad de estímulo para las manifestaciones del primero. En este proceso la palabra juega un rol de enorme gravitación, pero interviene también activamente la comunicación preverbal: gestos, actitudes, timbre y tonalidad afectiva de la voz, etcétera.

El tipo de comunicación que se establece es altamente significativo de la personalidad del entrevistado, especialmente del carácter de sus relaciones interpersonales, es decir, de su modalidad para relacionarse con sus semejantes. En este proceso que se produce en la entrevista, el entrevistador observa ya cómo y a través de qué el entrevistado condiciona, sin saberlo, efectos de los cuales él mismo se queja o resulta una víctima. Importan muy particularmente los momentos de cambio en la comunicación y las situaciones y temáticas frente a las cuales ocurren, así como las inhibiciones, interceptaciones y bloqueos.

Ruesch ha establecido una clasificación de la personalidad basada en los sistemas predominantes que cada individuo pone en juego en la comunicación.

Pero el tipo de comunicación no sólo tiene importancia porque ofrece datos de observación directa, que incluso pueden ser registrados, sino porque es el fenómeno clave de toda la relación interpersonal, que a su vez puede ser manejado por el entrevistador y, con ello, graduar u orientar la entrevista.

Transferencia y contratransferencia.

En la relación que se establece en la entrevista hay que contar con dos fenómenos altamente significativos: la transferencia y la contratransferencia. La primera se refiere a la actualización en la entrevista de sentimientos, actitudes y conductas inconscientes, por parte del entrevistado, que corresponden a pautas que éste ha establecido en el curso del desarrollo, especialmente en la relación interpersonal con su medio familiar. Se distingue entre transferencia negativa y positiva, pero ambas son siempre coexistentes, aunque con un predominio

relativo, estable o alternante, de alguna de las dos. Integran la parte irracional e inconsciente de la conducta y constituyen aspectos de la misma no controlados por el paciente. Otra acepción similar subraya en la transferencia las actitudes afectivas que el entrevistado vivencia o actúa en relación con el entrevistador. La observación de estos fenómenos nos pone en contacto con aspectos de la conducta y de la personalidad del entrevistado que no entra n entre los elementos que él puede referir o aportar voluntaria o conscientemente, pero que agregan una dimensión importante al conocimiento de la estructura de su personalidad y al carácter de sus conflictos.

En la transferencia el entrevistado asigna roles al entrevistador y se comporta en función de los mismos. En otros términos, traslada situaciones y pautas a una realidad presente y desconocida, y tiende a configurar a esta última como situación ya conocida, repetitiva.

Con la transferencia el entrevistado aporta aspectos irracionales o inmaduros de su personalidad, su grado de dependencia, su omnipotencia y su pensamiento mágico. En ellos es donde el entrevistador podrá encontrar lo que el entrevistado espera de él, su fantasía de la entrevista, su fantasía de ayuda, es decir, qué cree él que es ser ayudado y estar sano, incluidas las fantasías patológicas de curación, que con mucha frecuencia consisten en el logro de aspiraciones neuróticas. Se podrá igualmente despistar otro factor importante que es el de la resistencia a la entrevista o a ser ayudado o curado, y la intención de satisfacer anhelos frustrados de dependencia o de protección.

En la contratransferencia se incluyen todos los fenómenos que aparecen en el entrevistador, como emergentes del campo psicológico que se configura en la entrevista; son las respuestas del entrevistador a las manifestaciones del entrevistado, el efecto que tienen sobre él. Dependen en alto grado de la historia personal del entrevistador, pero si aparecen o se actualizan en un momento dado de la entrevista es porque en ese momento hay factores que operan para que ello suceda así. Durante mucho tiempo se los ha considerado como elementos perturbadores de la entrevista, pero progresivamente se ha reconocido que ellos son indefectibles o ineludibles en su aparición, y el entrevistador debe también registrarlos como emergentes de la situación presente y de las reacciones que provoca el entrevistado. Por lo tanto, a la observación en la entrevista se agrega también la autoobservación.

La contratransferencia no constituye una percepción en un sentido riguroso o limitado del término, pero sí un indicio de gran significación y valor para orientar al entrevistador en el estudio que realiza. Sin embargo, no es de fácil manejo, y requiere una buena preparación, experiencia y un alto grado de equilibrio mental, para que pueda ser utilizada con cierto grado de validez y eficiencia.

Transferencia y contratransferencia son fenómenos que aparecen en toda relación interpersonal y por eso mismo también se dan en la entrevista. La diferencia reside en que en esta última deben ser utilizados como instrumentos técnicos de

observación y comprensión. La interacción transferencia contratransferencia puede también ser estudiada como una asignación de roles por parte del entrevistado y una percepción de los mismos por parte del entrevistador. Si, por ejemplo, la actitud del entrevistado irrita y provoca rechazo en el entrevistador, este último debe proponerse estudiar y observar su reacción como efecto del comportamiento del entrevistado, para ayudarlo a rectificar dicha conducta, de cuyos resultados él mismo puede quejarse (por ejemplo, que no tiene amigos y que nadie lo aprecia). Si el entrevistador no es capaz de objetivar y estudiar su reacción, o bien reacciona con irritación y rechazo (asumiendo el rol proyectado), ello es un índice de que su manejo de la contratransferencia se halla perturbado y de que -por lo tanto- se desempeña mal en la entrevista.

Ansiedad en la entrevista

La ansiedad constituye un índice del curso de una entrevista y debe ser atentamente seguida por el entrevistador, tanto la que se produce en él mismo como la que aparece en el entrevistado. Debe ser vigilada no sólo su aparición sino también su grado o intensidad, porque si bien dentro de determinados límites es un agente motor de la relación interpersonal, esta última puede quedar totalmente perturbada e incontrolada si sobrepasa cierto nivel, por lo que el umbral de tolerancia a la misma debe ser permanentemente detectado. Entrevistado y entrevistador se enfrentan con una situación desconocida, ante la cual no tienen todavía estabilizadas pautas reaccionales adecuadas, y la situación no organizada implica una cierta desorganización de la personalidad de cada uno de los participantes; esa desorganización es la ansiedad.

El entrevistado solicita ayuda técnica o profesional cuando experimenta ansiedad o se ve perturbado por los mecanismos defensivos frente a la misma. Durante la entrevista se pueden incrementar tanto su ansiedad como sus mecanismos defensivos, porque lo desconocido que enfrenta no es sólo la situación externa nueva, sino también el peligro de lo que desconoce en su propia personalidad. Si estos factores no se presentan, el lograr que aparezcan en una cierta medida en la entrevista forma parte de la función de motivar al entrevistado que el entrevistador tiene que llevar a cabo. En algunos casos, la ansiedad se halla delegada o proyectada en otra persona, que es quien solicita la entrevista y manifiesta interés en que la misma se lleve a cabo.

La ansiedad del entrevistador es uno de los factores más difícil es de manejar, porque ella es el motor del interés en la investigación y del interés en penetrar en lo desconocido. Toda investigación requiere la presencia de ansiedad frente a lo desconocido, y el investigador tiene que poseer capacidad para tolerarla y poder instrumentarla, sin lo cual se cierra la posibilidad de una investigación eficaz; esto último ocurre también cuando el investigador se ve abrumado por la ansiedad, o recurre a mecanismos defensivos frente a la misma (racionalización, formalismo, etcétera).

Frente a la ansiedad del entrevistado no se debe recurrir a ningún procedimiento que la disimule o reprima, como puede ser el apoyo directo o el consejo. La ansiedad sólo debe ser manejada comprendiendo los factores por los cuales aparece y operando según esa comprensión. Si lo que predomina son los mecanismos defensivos frente a la misma, la tarea del entrevistador es la de "desarmar" en cierta medida estas defensas para que aparezca cierto grado de ansiedad, lo que significa un índice de la posibilidad de actualización de los conflictos. Todo este manejo técnico de la ansiedad tiene que ser hecho teniendo siempre en cuenta la personalidad del entrevistado y por sobre todo el beneficio que para él puede significar la movilización de la ansiedad, de tal manera que aun frente a situaciones muy claras no se debe ser activo si ello significa abrumar al entrevistado con conflictos que no podrá tolerar. Esto corresponde a un capítulo muy difícil: el del así denominado *timing* de la entrevista, que es el tiempo propio o personal del entrevistado, que depende del grado y tipo de organización de su personalidad, para enfrentar sus conflictos y para resolverlos.

El entrevistador

El instrumento de trabajo del entrevistador es él mismo, su propia personalidad, que entra indefectiblemente en juego en la relación interpersonal; con el agravante de que el objeto que debe estudiar es otro ser humano, de tal manera que, al examinar la vida de los demás, se halla directamente implicada la revisión y examen de su propia vida, de su personalidad, conflictos y frustraciones.

La vida y la vocación de psicólogo, de médico y de psiquiatra merecerían de por sí un estudio detallado, que no emprenderé ahora, pero quiero que recordemos que son los técnicos encargados profesionalmente de estar todos los días en contacto estrecho y directo con el submundo de la enfermedad, los conflictos, la destrucción y la muerte. Hubo que recurrir a cierta ficción y disociación para el desarrollo y ejercicio de la psicología y la medicina: ocuparse de seres humanos como si no lo fuesen. El entrenamiento del médico tiende inconscientemente y defensivamente a esto, al iniciar todo el aprendizaje por el contacto con el cadáver. Cuando querernos ocuparnos de la enfermedad en seres humanos tornados como tales, nuestras ansiedades aumentan, pero al mismo tiempo tenemos que deponer el bloqueo y las defensas. Por todo esto la psicología ha tardado tanto en desarrollarse y en infiltrarse en la medicina y la psiquiatría. Lo cual resultaría paradójico, si no tuviésemos en cuenta los procesos defensivos; pero el médico, cuya profesión es tratar enfermos, es el que proporcionalmente más escotomiza o niega sus propias enfermedades o las de sus familiares. En psiquiatría, medicina psicosomática y en psicología, todo esto ya no es posible; el contacto directo con seres humano, como tales, enfrenta al técnico con su propia vida, su propia salud o enfermedad, sus propios conflictos y frustraciones. Si no gradúa este impacto su tarea se hace imposible: o tiene mucha ansiedad y entonces no puede actuar, o bien bloquea la ansiedad y su tarea es estéril.

El entrevistador debe operar disociado: en parte actuando con una identificación proyectiva con el entrevistado y en parte permaneciendo fuera de esta identificación, observando y controlando lo que ocurre, de manera de graduar así el impacto emocional y la desorganización ansiosa. En este sentido, sería necesario desarrollar la psicología y la sicopatología del psiquiatra y del psicólogo, tanto como el problema de su formación profesional y el de su equilibrio mental.

Esta disociación con la que tiene que operar el entrevistador es a su vez funcional o dinámica, en el sentido de que tiene que actuar permanentemente la proyección e introyección, y tiene que ser lo suficientemente plástica o "porosa" para que pueda permanecer en los límites de una actitud profesional. En su tarea, el psicólogo puede oscilar fácilmente entre la ansiedad y el bloqueo, y esto no perturba su tarea siempre que pueda resolver ambos fenómenos en la medida en que aparecen.

El paso de la normalidad a la patología de la entrevista se torna insensible. Una mala disociación, con intensa y permanente ansiedad, hace que el psicólogo desarrolle conductas fóbicas u obsesivas frente a sus entrevistados, y entonces evita realizar entrevistas o interpone instrumentos y tests para evitar el contacto personal y la ansiedad consiguiente. El clásico apuro del médico, que tanto se emplea en la sátira, es una permanente fuga fóbica de los enfermos. La defensa obsesiva se manifiesta en cambio en entrevistas estereotipadas en que todo está reglado y previsto, en la elaboración rutinaria de historias clínicas; es decir, el instrumento de trabajo, la entrevista misma, se transforma en un ritual. Más allá, está el bloqueo, en que siempre aplica y dice lo mismo, en que siempre ve lo mismo, en que aplica lo que sabe y con lo que se siente seguro. La urgencia por los diagnósticos y la compulsión a emplear drogas son otros de los elementos de esta fuga y ritual del médico frente al enfermo. En todo esto se fomenta la alienación del psicólogo y del psiquiatra y la alienación del paciente, y toda la estructura hospitalaria y sanatorial pasa a tener el efecto de un factor alienante más. Otro riesgo es el de la proyección de los propios conflictos sobre el entrevistado y una cierta compulsión a ocuparse, indagar o hallar perturbaciones en la esfera en que las está negando en sí mismo. La rigidez y la proyección conducen a encontrar solamente lo que se busca y se necesita, y a condicionar lo que se encuentra tanto como lo que no se encuentra. Un ejemplo muy ilustrativo de todo esto, pero bastante común, es el caso de un médico joven que iniciaba su entrenamiento en psiquiatría y que presenciando una entrevista y el diagnóstico de una fobia dijo que eso no era así, que lo que tenía el paciente no era fobia ni enfermedad, porque él también lo tenía.

Si en un momento dado la proyección con la que opera el técnico es demasiado intensa, aparece una reacción fóbica en el mismo campo de trabajo. Por el contrario, si se bloquea demasiado se aleja y no entiende lo que ocurre.

Distintos tipos de personas pueden provocar reacciones contrartransferenciales típicas en el entrevistador, y éste tiene permanentemente que poder observarlas y

resolverlas para poder utilizarlas como información e instrumento en el curso mismo de la entrevista.

Se puede, de otra manera, describir esta disociación con la que tiene que trabajar el entrevistador diciendo que tiene que jugar los roles que en él son promovidos por el entrevistado, pero sin asumírselos en su totalidad. Si, por ejemplo, siente rechazo, asumir el rol sería mostrar y actuar el rechazo, rechazando efectivamente al entrevistado ya sea verbalmente o con la actitud o de cualquier otra manera; jugar el rol significa percibir el rechazo, comprenderlo, hallar los elementos que lo promueven, las motivaciones del entrevistado para que ello ocurra y utilizar toda esta información que ahora posee para esclarecer el problema o promover su modificación en el entrevistado. Cuanto más psicópata el entrevistado, tanto más se posibilita que el entrevistador asuma y actúe los roles. Asumir el rol implica la ruptura del encuadre de la entrevista. Fastidio, cansancio, sueño, irritación, bloqueo, lástima, cariño, rechazo, seducción, etcétera, son todos indicios contrartransferenciales que el entrevistador debe percibir como tales en la medida en que se producen, y tiene que resolverlos analizándolos para sí mismo en función de la personalidad del entrevistado, de la suya propia, y en función del contexto y el momento en que aparecen en la comunicación.

El psiquiatra inseguro o de poca experiencia no sabe qué hacer con todos estos datos, y para no verse abrumado recurre con frecuencia a la receta, interponiendo entre él y su paciente los medicamentos; en estas condiciones la farmacología se constituye en un factor alienante porque fomenta la magia en el paciente y en el médico y los vuelve a disociar de sus conflictos respectivos. Algo muy similar es lo que el psicólogo hace con mucha frecuencia con los tests. Para contrarrestar esto es importante -y aun imprescindible- que el psiquiatra o el psicólogo no trabajen aislados, que formen por lo menos grupos de estudio y de discusión en los que se revea el trabajo que se realiza; para caer en la estereotipia no hay mejor clima que el del aislamiento profesional, porque el aislamiento termina por encubrir las dificultades con la omnipotencia.

El entrevistado

Examinar las contingencias de una entrevista significarla no otra cosa que pasar revista a toda la psicología, psiquiatría y sicopatología, por lo cual sólo me referiré aquí a unas pocas situaciones típicas en el campo de la psicología clínica, y en especial a algunas que habitualmente no se toman en cuenta y son, sin embargo, de gran importancia.

En términos generales, para que una persona concurra a una entrevista debe haber llegado a una cierta percepción o *insight* de que algo no anda bien, de que algo ha cambiado o se ha modificado, o bien se percibe a sí mismo con ansiedad o temores. Estos últimos pueden ser tan intensos o intolerables que recurre en la entrevista a una negación y resistencia sistemática, de tal manera que, lógicamente, busca asegurarse de que no pasa nada, logrando que el técnico no

reconozca nada anormal en él. En alguna ocasión se ha definido como enfermo a toda aquella persona que solicita una consulta; abstracción hecha de que tal definición carece de valor real, es sin embargo cierto que el entrevistador debe aceptar ese criterio, aunque sea solamente como incentivo para indagar detalladamente tras las represiones y negaciones o escotomizaciones del entrevistado.

Schilder ha reunido en cinco grupos los individuos que concurren al médico, sea porque sufren o hacen sufrir a los demás; ellos son: a) los que concurren por quejas corporales; b) por quejas mentales; c) por quejas debidas a la falta de éxito; d) por quejas referentes a dificultades en la vida diaria; e) por quejas de otras personas.

Siguiendo en cambio la división de E. Pichon-Riviere de las áreas de conducta, podemos considerar tres grupos, según que el predominio de inhibiciones, síntomas, quejas o protestas recaiga más sobre el área de la mente, del cuerpo o del mundo externo. El paciente puede traer quejas, lamentos o acusaciones; en el primer caso predomina la ansiedad depresiva, mientras que en el Segundo, la ansiedad paranoide.

Estos agrupamientos no tienden a diferenciar los enfermos orgánicos de los enfermos mentales ni las enfermedades orgánicas de las funcionales o psicogenéticas. Se aplican a todos los tipos de entrevistados que concurren a cualquier especialista y tienden más bien a una orientación sobre la personalidad del sujeto, sobre la forma en que trata de reducir sus tensiones, sobrellevar o resolver sus conflictos.

Podemos reconocer y diferenciar entre el entrevistado que viene a la consulta, y el que traen o aquel al que "lo han mandado". En estas actitudes tenemos ya un índice de importancia, aunque diste de ser sistemático o patognomónico. El que viene tiene un cierto *insight* o percepción de su enfermedad y corresponde al paciente neurótico, mientras que el sicótico, en cambio, es traído. El que no tiene motivos para venir pero viene porque lo han mandado, corresponde a la psicopatía: es el que hace actuar a otros y delega en otros sus preocupaciones y malestares.

Tenemos, entre otros, el caso de aquel que viene a consultar por un familiar. En estos casos, realizamos la entrevista con el que viene, indagando su personalidad y su conducta, y con esto ya pasamos del entrevistado al grupo familiar. Si al entrevistado precede un informante, se le debe comunicar que lo que él diga sobre el paciente le será comunicado a este último; anticiparle antes que informe. Esto tiende a "limpiar el campo" y a romper con divisiones muy difíciles de manejar ulteriormente.

El que viene a la consulta es siempre un emergente de los conflictos grupales de la familia; diferenciamos además entre el que viene solo y el que viene acompañado, que representan distintos grupos familiares.

El que viene solo es el representante de un grupo familiar esquizoide, en el que la comunicación entre sus miembros es muy precaria: viven dispersos o separados, con un grado acentuado de bloqueo afectivo. Con frecuencia, frente a éstos, el técnico tiende a preguntarse con quién puede hablar, o a quién informar. Otro grupo familiar, de carácter opuesto a éste, es aquel en el cual vienen varios a la consulta, y el técnico tiene necesidad de preguntar quién es el entrevistado o por quién vienen; es el grupo epileptoide, viscoso o aglutinado, en el cual hay una falta o déficit en la personificación de sus miembros, con un alto grado de simbiosis o interdependencia. Así como en el anterior el enfermo está aislado y abandonado, en este caso está demasiado rodeado por un cuidado exagerado o asfixiante.

Estos dos tipos polares pueden encontrarse en sus formas extremas, o en formas menos acusadas, o mixtas. Otro tipo es el que viene acompañado por una persona, familiar o amigo, que es el caso del fóbico que necesita del acompañante. El caso de los matrimonios cuyos integrantes se inculpan mutuamente de neurosis, infidelidad, etcétera, es otra situación en la que, como en todas las anteriores, la entrevista se realiza con todos los que han concurrido, manejados como un grupo diagnóstico que -como lo veremos- es también siempre en alguna proporción terapéutico; en éste, el técnico actúa como observador participante, interviniendo en momentos de tensión, o cuando se interrumpe la comunicación, o para señalar los entrecruzamientos proyectivos.

En los grupos que concurren a la consulta, el psicólogo no tiene por qué aceptar el criterio de la familia sobre quién es el enfermo, sino que debe actuar considerando a todos sus miembros implicados y al grupo como enfermo. En estos casos, el estudio del interjuego de roles y de la dinámica del grupo son los elementos que sirven de orientación para hacer tomar *insight* de la situación a todo el grupo.

El balance de la enfermedad en un grupo familiar es de gran importancia. Por ejemplo, en un matrimonio o pareja en que uno es fóbico y el otro su acompañante, cuando el primero mejora o cura, aparece la fobia en el segundo. El acompañante fóbico es, entonces, también un fóbico, pero se distribuyen roles en la pareja.

En otras oportunidades, la familia sólo aparece cuando se ha adelantado en el tratamiento de un paciente y éste ha mejorado o está en vías de hacerlo; la normalización del paciente hace que la tensión del grupo familiar no se "descargue" ya más a través de él, y aparece entonces el desequilibrio o la enfermedad en el grupo familiar.

Todo esto explica en gran proporción un fenómeno con el que siempre hay que contar en la familia de un enfermo: la culpa, elemento que hay que tomar en cuenta para valorarlo y manejarlo adecuadamente. Es mucho más manifiesta en el

caso de la enfermedad mental en niños o en deficientes intelectuales. Esto se relaciona también con el fenómeno que ha sido llamado "el niño equivocado", en el que los padres traen a la consulta al hijo más sano y sólo una vez que se han asegurado de que el técnico no los inculpa ni los acusa, pueden hablar o consultar sobre el hijo más enfermo.

Aquí, y en relación con todos estos fenómenos, la psicología grupal -su conocimiento y su correcto manejo- tiene una gravitación fundamental, no sólo para las entrevistas diagnósticas y terapéuticas, sino para valorar también curaciones, o decidir el cese de una internación, etcétera.

Funcionamiento de la entrevista

He insistido en que el campo de la entrevista debe ser configurado fundamentalmente por las variables de la personalidad del entrevistado. Esto implica que lo que ofrece el entrevistador debe ser lo suficientemente ambiguo como para permitir la mayor puesta en juego de la personalidad del entrevistado.

Si bien todo ello es cierto, existe sin embargo un marco o un límite en el cual la ambigüedad no debe existir, sino todo lo contrario, en que el límite debe ser mantenido y a veces defendido por el entrevistador; éste cubre todos los factores que intervienen en el encuadre de la entrevista: tiempo, lugar y rol técnico del profesional. El tiempo se refiere a un horario y un límite en la extensión de la entrevista; el espacio abarca el marco o el terreno ambiental en el cual se realiza la entrevista. El rol técnico implica que en ningún caso el entrevistador debe permitir el ser presentado como un amigo en un encuentro fortuito. El entrevistador tampoco debe entrar con estas reacciones ni con el relato de su vida, tampoco entrar en relaciones comerciales o de amistad, ni pretender ningún beneficio de la entrevista que no sean sus honorarios y su interés científico o profesional. Tampoco la entrevista debe ser utilizada como una gratificación narcisista en la que se juega de mago con un despliegue de omnipotencia. La curiosidad debe limitarse a lo necesario para el beneficio del entrevistado. Todo lo que sienta o viva como reacción contratransferencial debe ser considerado como un dato de la entrevista, no debiendo responderse ni actuar frente al rechazo, la rivalidad o la envidia del entrevistado. La petulancia o la actitud arrogante o agresiva del entrevistado no deben ser "domadas" ni sometidas; no se trata ni de triunfar ni de imponerse al entrevistado. Lo que nos corresponde es averiguar a qué se deben, cómo funcionan y qué efectos acarrear al entrevistado. Este último tiene derecho, aunque tomemos nota de ello, a hacer uso, por ejemplo, de su represión o su desconfianza. Con muchísima frecuencia, el grado de represión del entrevistado depende mucho del grado de represión que tenga el entrevistador hacia determinados temas (sexualidad, envidia, etcétera). Si intervenimos preguntando, las preguntas deben ser directas y sin subterfugios, sin segundas intenciones, adecuadas a la situación y al grado de tolerancia del yo del entrevistado.

La apertura de la entrevista tampoco debe ser ambigua, recurriendo a frases generales o de doble sentido. La entrevista comienza por donde comienza el entrevistado. Hay que tener en cuenta todo lo que puede haberle costado decidirse a concurrir a la entrevista y lo que puede significar como humillación y menoscabo para él. El entrevistado debe ser recibido cortésmente pero no efusivamente; si se tienen datos del entrevistado proporcionados por otra persona, se le debe informar, tanto como, según ya lo dijimos, anticipar al informante, al comienzo de la entrevista, que esos datos que se refieren a terceros no serán mantenidos en reserva. Esto tiende a mantener el encuadre y a evitar las divisiones esquizoides y la actuación psicopática, así como a despojarse de todo lo que pueda trabar la espontaneidad del técnico, quien no debe tener compromisos contraídos que pesen negativamente sobre la entrevista. La reserva del entrevistador para con los datos que proporciona el entrevistado se halla implícita en la entrevista, y si de la misma se eleva un informe a una institución, esto último debe también conocerlo el entrevistado. La reserva y el secreto profesional rigen también para los enfermos sicóticos y para el material de entrevistas con adolescentes o niños; en este último caso, no debemos sentirnos autorizados a relatar a los padres, por ejemplo, detalles de la entrevista con sus hijos.

El silencio del entrevistado es el fantasma del entrevistador novel, para quien el silencio del entrevistado significa un fracaso o un índice de su impericia. Con un mínimo de experiencia, sin embargo, no hay entrevistas fracasadas; si se observa bien, toda entrevista aporta datos de importancia sobre la personalidad del entrevistado. Hay que reconocer los distintos tipos de silencio (silencio paranoide, depresivo, fóbico, confusional, etcétera) y obrar en función de este conocimiento.

Si el silencio total no es lo óptimo en una entrevista (desde el punto de vista del entrevistador), tampoco lo es la catarsis intensa (desde el punto de vista del entrevistado). Con frecuencia el que habla mucho en realidad deja de decir lo más importante, porque el lenguaje no es sólo un medio de transmitir información sino también un poderoso medio para evitar la información. Todos estos son, por supuestos, datos valiosos, que deben ser consignados y valorados. La "descarga" emocional intensa tampoco es lo óptimo de una entrevista; con ello generalmente el entrevistado logra una depositación masiva en el entrevistador y luego toma distancia y entra en una relación persecutoria con éste: el confesor se transforma fácilmente en perseguidor.

El fin de la entrevista debe ser respetado como todo el encuadre, y la reacción a la separación es un dato de gran importancia, tanto como la evaluación de cómo se va el entrevistado y cómo quedamos nosotros contratransferencialmente con respecto a él.

Entrevistas bien realizadas insumen mucho tiempo, del que con frecuencia no se dispone, especialmente en instituciones (escolares, hospitalarias, fabriles, etcétera). En estos casos lo más conveniente es reservar, del tiempo disponible, un lapso para realizar aunque sólo sea una entrevista diaria en condiciones

óptimas. Esto impide las estereotipias en el trabajo y las racionalizaciones de la evitación fóbica. Además es importante reservarse el tiempo necesario para estudiar las entrevistas realizadas, y es mejor aún si esto último se realiza en grupos de trabajo. El psicólogo y el psiquiatra no deben trabajar aislados, porque esto favorece su alienación en el trabajo.

La interpretación

Un interrogante frecuente e importante es el de si se debe interpretar en las entrevistas realizadas con fines diagnósticos. En este sentido hay posiciones muy variadas, entre las que se cuenta, por ejemplo, la de Rogers, quien no sólo no interpreta sino que tampoco pregunta, alentando al entrevistado a proseguir por medio de distintas técnicas, como por ejemplo repetir en forma interrogativa la última palabra del entrevistado o alentando con la mirada, el gesto o la actitud a que prosiga.

La entrevista es siempre una experiencia vital muy importante para el entrevistado; significa con mucha frecuencia la única posibilidad que tiene de hablar lo más sinceramente posible de sí mismo con alguien que no lo juzgue sino que lo comprenda. De esta manera, la entrevista actúa siempre como un factor normativo o de aprendizaje, aunque no se recurra a ninguna medida especial para lograrlo. En otros términos, la entrevista diagnóstica es siempre y al mismo tiempo, en alguna medida, terapéutica.

El primer factor terapéutico es siempre la comprensión del entrevistador, quien debe comunicar algunos factores de esta comprensión que puedan ser útiles al entrevistado. En la entrevista diagnóstica, según nuestra Opinión, se debe interpretar por sobre todo cada vez que la comunicación tienda a interrumpirse o distorsionarse. Otro caso muy frecuente en el que tenemos que intervenir es para relacionar lo que el mismo entrevistado ha estado comunicando. Para interpretar, nos debemos guiar por el monto de ansiedad que estamos resolviendo y por el monto de ansiedad que creamos, teniendo en cuenta también si se van a dar otras oportunidades para que el entrevistado pueda resolver ansiedades que vamos a movilizar. En todos los casos debemos interpretar solamente sobre los emergentes, sobre lo que realmente está operando en el aquí y ahora de la entrevista.

Un índice fundamental de guía de la interpretación es siempre el beneficio del entrevistado y no la "descarga" de una ansiedad del entrevistador. Además, siempre que se interprete, se debe saber que la interpretación es una hipótesis que debe ser verificada o rectificada en el mismo campo de trabajo por la respuesta que movilizamos o condicionamos al poner en juego dicha hipótesis. Con todo, conviene que el entrevistador novel se atenga primero y durante algún tiempo a comprender al entrevistado, hasta que pueda adquirir la experiencia y el conocimiento suficiente para utilizar la interpretación. El óptimo alcance de una entrevista es el de la entrevista operativa, en la cual se tiende a comprender y

esclarecer un problema o una situación que el entrevistado aporta como centro o motivo de la entrevista. Con gran frecuencia, en este sentido, una entrevista logra mucho si se consigue esclarecer cuál es el verdadero problema que se trae detrás de lo que se trae en forma manifiesta.

Aconsejo la lectura del artículo de Réik "El abuso de la interpretación", y tener en cuenta por lo menos dos cosas al respecto: que toda interpretación fuera de contexto y de *timing* resulta una agresión, y que parte de la formación del psicólogo consiste también en aprender a callar. Y como "regla de oro" (si las hay), que tanto más es necesario callarse cuanto mayor sea la compulsión a interpretar.

Informe psicológico

El informe psicológico tiene como finalidad condensar o resumir conclusiones referentes al objeto de estudio. Incluimos aquí solamente el informe que se refiere al estudio de la personalidad, que puede ser empleado en distintos campos de la actividad psicológica, y en cada uno de ellos se deberá tomar en cuenta y responder específicamente al objetivo con que dicho estudio se ha llevado a cabo. Se trata, por otra parte, solamente de una guía y no de casilleros a llenar.

En el campo de la medicina, por ejemplo, un estudio completo abarca un triple diagnóstico o un triple informe, a saber: el diagnóstico médico, el psiquiátrico y el psicológico. Puede tratarse, por ejemplo, de un brote esquizofrénico (diagnóstico psiquiátrico), en una persona con insuficiencia cardíaca (diagnóstico médico) y personalidad obsesiva (diagnóstico psicológico), entendiéndose que este ejemplo sólo sirve como tal para diferenciar los tres tipos de informes, que no siempre es necesario que se den conjuntamente.

El orden en que se redacta un informe no tiene nada que ver con el orden en que se han recogido los datos o en el que se han hecho las deducciones.

- 1) *Datos de filiación*: Nombre, edad, sexo, estado civil, nacionalidad, domicilio, profesión u oficio.
- 2) *Procedimientos utilizados*: Entrevistas (número y frecuencia, técnica utilizada, "clima" de las mismas, lugar en que se llevaron a cabo). Tests (especificar los utilizados), juego, registros objetivos (especificar), etcétera. Cuestionarios (especificar). Otros procedimientos.
- 3) *Motivos del estudio*: Por quién fue solicitado y objetivos del mismo. Actitud del entrevistado y referencia a sus motivaciones conscientes.
- 4) *Descripción sintética del grupo familiar* y de otros que han tenido o tienen importancia en la vida del entrevistado. Relaciones del grupo familiar con la comunidad: status socioeconómico, otras relaciones. Constitución, dinámica y roles, comunicación y cambios significativos del grupo familiar. Salud,

accidentes y enfermedad del grupo y de sus miembros. Muertes, edad y año en que tuvieron lugar, causas de las mismas. Actitud de la familia frente a los cambios, a la enfermedad y al enfermo. Si resulta posible, incluir el grupo en alguna de las clasificaciones reconocidas.

- 5) *Problemática vital*: Referencia sucinta de su vida y sus conflictos actuales, de su desarrollo, adquisiciones, pérdidas, cambios, temores; aspiraciones, inhibiciones y forma de enfrentarlos o sufrirlos. Diferenciar entre lo afirmado por el entrevistado y por otras personas de su medio con lo inferido por el psicólogo. Diferenciar entre lo que se afirma y lo que se postula como probable. Si hay algún dato de muy especial valor, especificar la técnica con la que se lo ha inferido o detectado. Incluir una reseña de las situaciones vitales más significativas (presentes y pasadas), especialmente aquellas que asumen el carácter de situaciones conflictivas y/o repetitivas.
- 6) *Descripción de estructuras de conducta*, diferenciando entre las predominantes y las accesorias. Cambios observados.
- 7) *Descripción de rasgos de carácter y de la personalidad*, incluyendo la dinámica psicológica (ansiedad, defensas), citando la organización patográfica (si la hubiere). Incluir una apreciación del grado de madurez de la personalidad. Constitución (citar la tipología empleada). Características emocionales e intelectuales incluyendo: manejo del lenguaje (léxico y sintaxis, etc.), nivel de conceptualización, emisión de juicios, anticipación y planeamiento de situaciones, canal preferido en la comunicación, nivel grado de coordinación, diferencias entre manejo verbal y motor, capacidad de observación, análisis y síntesis, grado de atención y concentración. Relaciones entre el desempeño intelectual, social, profesional y emocional, y otros ítems significativos en cada caso particular. Considerar las particularidades y alteraciones del desarrollo, psicosexual, cambios en la personalidad y en la conducta.
- 8) Si se trata de un informe muy detallado o muy riguroso (por ejemplo, un informe pericial), incluir resultados de cada test y de cada examen complementario realizado.
- 9) *Conclusión*. Diagnóstico y caracterización psicológica del individuo y de su grupo. Responder específicamente a los objetivos del estudio (por ejemplo, en el caso de la selección de personal, orientación vocacional, informe escolar, etcétera).
- 10) Incluir una posibilidad pronóstica desde el punto de vista psicológico, fundando los elementos sobre los cuales se basa.
- 11) *Posible orientación*. Señalar si hacen falta nuevos exámenes y de qué índole. Señalar la forma posible de subsanar, aliviar u orientar al entrevistado, según el motivo del estudio o según las necesidades de la institución que ha solicitado el informe.

Las técnicas de estudio de las colectividades y grupos

Grawitz, Madeleine. "Las Técnicas de estudio de las colectividades y grupos", En *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Hispano Europea, 1984. Vol. 2, pp.349-454

SECCION I. - LA ENCUESTA SOBRE EL TERRENO

"Cuando se hace una estatua, no es preciso siempre estar sentado en un lugar; hay que verla de todos lados, de lejos, de cerca, desde arriba, desde abajo, en todos los sentidos.»

MONTESQUIEU. - *Cahiers*

1º.- particularidades de las encuestas sobre el terreno

812. ENCUESTAS SOBRE EL TERRENO Y SONDEOS DE OPINIÓN. - Cuando, en el marco de una encuesta de opinión pública nacional, mediante muestra, un encuestador interroga a unos individuos en la calle o en el domicilio, dice que va a indagar sobre el terreno. Esto es cierto, puesto que el encuestado no es llamado a un laboratorio u oficina de investigación, sino que permanece en su marco de vida habitual. Con todo, existen grandes diferencias entre la encuesta mediante entrevista, que puede efectuarse en la calle, el domicilio, o en otra parte (centro de investigación, alcaldía, escuela, etc.) y la encuesta sobre el terreno en sentido estricto. Esta no puede hacerse en otro lugar más que sobre el terreno, en el sentido propio de la expresión, convertido en parte integrante de la encuesta. La encuesta sobre el terreno es, para nosotros, sólo aquella que estudia una colectividad en su contexto social, un grupo real en su marco habitual (servicios administrativos, agrupamientos, grupos deportivos, etc.), y que emplea para alcanzar estos fines.

813. a) LA INVESTIGACIÓN DE LOS FACTORES OBJETIVOS.- la gran diferencia entre el sondeo y la encuesta sobre el terreno proviene de los datos que una y otra recogen. la encuesta por sondeo abarca lo que los individuos interrogados dicen en un momento dado. Se recogen motivaciones, proyectos, actitudes, opiniones y juicios que conciernen a unos acontecimientos o personas. Como hemos visto, en la mejor de las hipótesis, es decir, cuando el encuestado sabe o piensa algo y acepta decirlo, la entrevista recoge el sentido vivido por el encuestado en el instante en que es interrogado.

Se ha observado la existencia de cierta conformidad entre el decir y el hacer. El hombre que profesa unas opiniones racistas adoptará muy probablemente una actitud de discriminación. Y Berelson señaló que los países en los que los encuestados declaran que desean tener pocos hijos tienen efectivamente una tasa de natalidad poco elevada. Pero se han advertido también muchas deformaciones entre las respuestas a las preguntas realizadas y la conducta real.

Cantril se percató de que el 87 % de los encuestados interrogados dos veces a intervalos de tres semanas daban la misma respuesta para indicar por quién habían votado (en 97. pág. 246). Es seguro hacer elegir a una ama de casa una botella de lejía entre otras botellas que preguntarle de un modo *abstracto* cuál prefiere. Sin embargo, lo cierto es que las personas generalmente son poco conscientes de los determinismos sociales que pesan sobre ellos, así como de las razones que les impulsan a obrar de una forma determinada o a adoptar tal opinión.

Es preciso saber lo que la encuesta de opinión puede recoger para no exigir de ella algo distinto. La encuesta sobre el terreno permite alcanzar otros materiales menos subjetivos que las palabras del encuestado gracias a la observación directa de su comportamiento. No obstante, no puede ser calificada de objetiva, pues en ella entra en juego la subjetividad del encuestador de una manera mucho más peligrosa que en la encuesta mediante cuestionario.

814. b) UNA INVESTIGACIÓN LIMITADA, PERO GLOBAL. - Otro reproche dirigido a las encuestas por sondeo es que atomizan a los individuos y los separan del conjunto de relaciones en que se encuentran, lo que imposibilita descubrir ciertos procesos (véase n. 431). La encuesta mediante sondeo, realizada sobre muestras amplias, tiene un alcance más vasto ya que sus resultados son generalizables. Además pretende descubrir la distribución de ciertas variables seleccionadas, y medir un universo conocido, unos factores previstos ya al confeccionar el cuestionario. En cambio, la encuesta sobre el terreno estudia un solo conjunto, limitado en el espacio; pero su investigación es menos superficial y más global. Tiende a descubrir unos procesos y unos factores determinantes, los cuales pueden, en principio, ser desconocidos.

Estas razones explican que exista un cierto desinterés hacia los sondeos entre los investigadores estadounidenses. La tendencia actual se dirige más bien hacia la etnometodología; es decir, pese a las dificultades, a una adaptación de los procesos etnológicos a la sociología (40 bis).

815. UNA INVESTIGACIÓN DELICADA. — Las encuestas sobre el terreno comportan las mismas obligaciones y precauciones que las encuestas en general, pero aquí resultan mucho más necesarias.

Debido a que las encuestas sobre el terreno intentan observar la realidad en toda su complejidad y los acontecimientos en lo que tienen de fortuito y efímero, exigen una preparación muy profunda y unas técnicas rigurosas, para no ser

desbordadas por las informaciones, a la par que abiertas, ni omitir cualquier observación interesante y no prevista. Si se trata de una encuesta de diagnóstico, el plan de la encuesta deberá prever de una forma muy precisa todas las variables y los factores que deben recogerse. Aquí, una entrevista no realizada no puede ser compensada o sustituida. Ya no se trata de un documento que es idéntico a sí mismo. Se trata de acontecimientos que pueden no volver a producirse. Igualmente la participación en la vida de un grupo suscita dificultades muy diferentes al hecho de hacer algunas preguntas a unos encuestados amén de que supone una aceptación más completa que la simple autorización del sujeto a que se le someta un cuestionario.

Finalmente, las reacciones a la publicación de la encuesta sobre el terreno pueden ser extremadamente marcadas.

Los problemas de presupuesto son también delicados. Es preciso poder utilizar técnicas diversas. No se pueden prever ni el tiempo necesario para percibir los problemas, ni el grado de cooperación del que el investigador se beneficiará, ni los obstáculos con que se tropezará. Las cualidades requeridas de los investigadores son más numerosas y su cualificación superior a la que exige cualquier encuesta de opinión. La variedad de medios que deben utilizarse, el carácter menos estandarizado de las técnicas de observación de grupo, la heterogeneidad de los materiales que hay que recoger (opiniones, comportamientos, evoluciones), y el número de factores que es necesario descubrir y observar, precisan una puesta a punto muy completa del proyecto de encuesta.

2º - Diversas formas de encuestas sobre el terreno

816. CRITERIOS DE DISTINCIÓN. - Las encuestas sobre el terreno pueden revestir formas distintas según la *finalidad* que se proponen. Esta determina, por un lado, la *población* objeto de estudio, por otro, los *medios* a emplear en la investigación.

La técnica de la investigación está igualmente influida por dos factores: las *dimensiones del terreno* a investigar y, sobre todo, el *grado de medición* al que podemos y queremos llegar. Este último factor es fundamental, ya que afecta a todos los tipos de encuestas sobre el terreno. Por ello, es el criterio más eficaz para clasificarlas.

817. 1º DISTINCIÓN SEGÚN LAS DIMENSIONES. - Por lo general, se recomienda no tener miras excesivas: limitar los objetivos y el lugar geográfico de la investigación. No obstante, hay dos tipos de estudio que constituyen sendas excepciones extremas.

a) Los «*area studies*» (1). - Algunas encuestas recientes, denominadas *area studies* se proponen un objetivo amplio. Los factores objeto de medición son de

órdenes muy diversos, la observación afecta a puntos de vista diferentes, y tiene por objetivo toda una región, un país, o incluso varios.

Tal género de estudios se ha incrementado desde la guerra, bajo la batuta de los Estados Unidos. Ya no se trata de hacer informes sobre el desarrollo de una región, sino de reunir un equipo que incluye historiadores, geógrafos, economistas, sociólogos, antropólogos y politicólogos para estudiar conjuntamente, en un país determinado, generalmente en vías de desarrollo, los diversos factores que determinan su papel en la esfera internacional.

Otras investigaciones recurren a especialistas de varias disciplinas; por ejemplo, las encuestas preparatorias para grandes trabajos. Este tipo de encuesta sobre el terreno tiende a aumentar por causas de orden teórico, concretamente por la necesidad de no separar al hombre de su ambiente por los progresos de la ecología, y por la tendencia a la pluridisciplinariedad y también por una razón técnica: el aumento de los medios de tratamiento de los datos. Recuérdese lo dicho, al respecto, al hablar de los progresos del método comparativo.

b) *Los "case studies".* - Este tipo de encuesta se caracteriza por su objetivo: recoger la máxima cantidad de datos sobre un tema concreto y limitado, en general con un simple deseo de información, de descripción o de clasificación, sin segundas intenciones con respecto a su medición. Es una técnica cualitativa, idiográfica, que recurre a menudo al método clínico. El *case study* sugiere unas hipótesis como resultado del gran número de datos presentados, pero no aporta pruebas. Ello, en contraste con las investigaciones experimentales en las que la hipótesis es anterior a la observación, y ésta conduce más o menos a una verificación.

¿Es preferible acumular diversos "case studies" o lanzar una encuesta sobre un gran número de personas? Esto, como siempre depende de numerosos factores: tipo de problema, grado de información, financiación, número de investigadores, etc.

818. 2º DISTINCIÓN, SEGÚN EL GRADO DE PRECISIÓN O DE MEDIDA.-

La precisión y el nivel de la medida dependen de la *finalidad* perseguida de la *naturaleza* del problema, y de las posibilidades o *medios* para alcanzarla.

Toda división parece inevitablemente arbitraria. Sin embargo, podemos considerar que existen *tres categorías* principales de encuestas (55 y 56):

1º Las encuestas de *exploración*. No parten de una hipótesis y son más bien de tipo descriptivo. Se trata de descubrir los problemas; por ejemplo, los de un grupo de jóvenes.

2º Las encuestas de *análisis* o de *diagnóstico* buscan frecuentemente una respuesta a una cuestión práctica; como la explicación del descontento de los obreros en una fábrica. En este caso, es preciso analizar los diversos factores y precisar las variables que pueden intervenir: condiciones de trabajo, salarios, tipos de mando, etc.

3º Las encuestas *experimentales* tienen por objeto verificar las hipótesis emitidas.

Una vez más, se trata de una clasificación muy sutil, ya que difícilmente se realiza una investigación sin emitir hipótesis alguna y sin pretender cierta verificación. Por añadidura, cualquier encuesta surge siempre de una pregunta a la que se cree existen diversas respuestas.

819. a) LA ENCUESTA DE EXPLORACION. - LA DESCRIPCION. - Se mueve en el primer nivel de la investigación: el de la recogida de datos. Estos son científicamente elegidos, recogidos y organizados, lo que permitirá el desarrollo de ulteriores etapas investigadoras. Pero no debe subestimarse su importancia. Por ejemplo, la descripción del caso de Anna O., por Freud, origina el descubrimiento del psicoanálisis.

Los antropólogos utilizan preferentemente este tipo de estudios. Uno de los primeros ejemplos modernos de la extensión de la encuesta descriptiva científica en sociología es la monografía de *Middletown* realizada por los Lynd (67 y 68). Sin contar inicialmente con una hipótesis precisa, los autores investigan los factores de cambio y de adaptación en el cambio en una pequeña ciudad americana. Observaron y compartieron la vida de los habitantes, como lo hubieran hecho unos antropólogos en una civilización diferente. Además, estudiaron la documentación social (estadísticas, procesos verbales) y utilizaron unas técnicas "vivas" como la entrevista y las observaciones de grupo. Descubrieron que cada forma de actividad colectiva se transformaba siguiendo un ritmo propio y que los cambios más marcados los presentaba la persecución económica de los medios de existencia. Los Lynd describieron científicamente los mecanismos sociales en un sector determinado. Si sus conclusiones se deben en su mayoría a sus propias observaciones e impresiones personales en tanto que miembros participantes de la colectividad, rebasaron con todo los límites del método antropológico clásico empleando técnicas no cuantitativas pero sistemáticas. Muchas encuestas recientes contribuyen al progreso de la sistematización en este tipo de investigaciones. Tal es el caso, ya comentado, de los estudios de Goffman (42), el cual con su estudio descriptivo de los internados en los hospitales psiquiátricos llega a descubrir el sistema imperante en dichas instituciones.

En Francia, las primeras monografías fueron realizadas en Vienne, en Isere (33), en Auxerre (18) y en Nouville (16). Su número se ha incrementado en los últimos años. Podemos citar igualmente *Village in the Vaucluse* (17). Este último estudio fue realizado por un sociólogo americano, sin aplicación de técnicas cuantitativas, pero con una gran precisión en la observación. El relato de la emoción suscitada en el pueblo, por el certificado de estudios es, especialmente, notable por su análisis y estilo precisos.

Esto nos permite insistir, una vez más, en el hecho de que si la medida sigue siendo la finalidad para hacer progresar las ciencias sociales, una buena descripción, un análisis certero y unas ideas originales tienen más valor que la cuantificación rigurosa de factores sin interés. La fase de exploración permite

normalmente descubrir los factores importantes, las variables que intervienen. Es propio de otras formas de encuestas encontrar las relaciones que unen estas variables y verificar las hipótesis.

La clasificación. - La observación puede terminar con una clasificación de los materiales recogidos, en categorías de acuerdo con su semejanza. En ciencias naturales son de sobra conocidas las clasificaciones de Linneo. En medicina, la clasificación de los síntomas, fruto de numerosas observaciones, permite emitir rápidamente un diagnóstico y un tratamiento. En ciencia política, la observación ha permitido añadir a los grupos políticos que corresponden a los partidos oficiales una categoría importante y menos patente: el "*marais*" (35 bis).

La clasificación puede ser el punto de partida de una explicación. Por ejemplo la distinción apuntada por Freud entre los diferentes mecanismos de defensa (represión, racionalización, proyección) incita a preguntarse las razones de utilización de tal o cual proceso, según los individuos, las situaciones, etc.

Las fases de la observación y de la exploración permiten descubrir los factores más activos característicos de un fenómeno, correspondiendo a las encuestas más avanzadas medir estas variables y encontrar las relaciones que las unen.

820. b) LA ENCUESTA DE DIAGNÓSTICO. - La encuesta de diagnóstico tiene, más que la precedente, una finalidad precisa o una segunda intención utilitaria. A menudo, no se limita a explicar lo que ocurre para deducir una teoría general, sino que trata de encontrar las causas de una situación para poner remedio a los problemas que ésta plantea.

Uno de los ejemplos más conocidos de encuesta de diagnóstico es el publicado en 1933 por *Elton Mayo*, en relación con la influencia de los diversos modos de remuneración y de los factores físicos y sociales sobre la productividad de los obreros en una fábrica de la Western Electric. Mayo descubrió la escasa influencia de los factores físicos -iluminación, etc.- en el rendimiento de los obreros, y el papel primordial que tenían el grupo de trabajo, la identificación de los obreros con su equipo y las relaciones de éste con los representantes de la dirección (74 y 88).

El estudio de Mayo y de sus colaboradores sobrepasaba el simple análisis de la situación. Permitted emitir un diagnóstico, o mejor, una hipótesis según la cual, contrariamente a las afirmaciones de ciertos sociólogos que presentan la sociedad moderna en vías de desintegración por exceso de individualismo, éste se manifestaba en numerosos grupos antagónicos.

Esta encuesta debía más a la intuición, libertad de espíritu y sentido humano de Mayo, que a sus cualidades propiamente científicas. Las hipótesis que propuso estaban consideradas como meras explicaciones generales para orientar posteriores investigaciones de carácter cuantitativo, esto es dirigidas a medir la importancia de tal o cual factor; por ejemplo, la influencia de la pertenencia al grupo sobre la productividad.

La encuesta de diagnóstico se sitúa, por tanto, a medio camino de la simple exploración y de la verdadera experimentación, a la que conduce.

821. c) LA EXPERIMENTACIÓN. - La experimentación en el terreno es rara vez practicable, ya que supone la manipulación de variables. Es más limitada en sus fines y mucho más rigurosa en su desarrollo. La estudiaremos en la sección siguiente (véanse números 861 y siguientes).

3.º - La observación, sus problemas y técnicas

822. DISTINCIONES. - La observación en el terreno plantea un gran número de problemas en función del objetivo pretendido y de la situación en la que se encuentra el investigador.

Las dimensiones del grupo la complejidad de las interacciones y la precisión del objetivo llevan implícita la elección de unas técnicas adaptadas a todo ello. El estudio de un pueblo presenta unas dificultades muy diferentes al estudio de un taller. Pero la *distinción fundamental debe hacerse entre la encuesta de exploración y la encuesta de diagnóstico*, porque exigen técnicas diferentes para resolver dos problemas fundamentales: la relación observador-observado, relativa a la actitud más o menos exterior o participante del observador, y el tipo de observación, más o menos sistemática.

En lo que respecta a la *relación encuestador-encuestado*, la *encuesta de exploración* en el terreno, que estudia unos grupos naturales grandes (una ciudad) o restringidos (un equipo de fútbol) rara vez permite que el encuestador permanezca ajeno al medio observado, a veces incluso se verá obligado a participar en la vida del grupo. En cuanto a la *encuesta diagnóstico*, cuanto más se aproxime a una experimentación, más exterior al grupo podrá permanecer el observador; el caso límite es el de la experimentación en el laboratorio en la que aquél puede quedar invisible tras un espejo que permita ver sin ser visto. En el estudio de la Western Electric los observadores no tomaron parte en la vida de los obreros.

Por lo que se refiere a la *sistematización de la observación*, las *encuestas de exploración*, por ser en ellas global la búsqueda de problemas y por desconocerse todavía las variables a medir, se presentarán frecuentemente en forma no sistemática ni codificada de antemano. La complejidad e imprevisibilidad del comportamiento del grupo en la vida cotidiana, la dificultad de reducir el proceso dinámico y las interacciones en su aspecto cuantitativo, harán que sea rara, en esta fase, la utilización de unas categorías preestablecidas de un modo muy preciso. En la encuesta de *diagnóstico*, por el contrario, las hipótesis están ya emitidas y los materiales objeto de observación, seleccionados. Su finalidad consiste en evaluar la importancia de los factores en cuestión, y si es posible medir unas variables. Las observaciones se dispondrán, en ésta última técnica, según un sistema preestablecido de categorías (en general, tipo de

comportamiento) definidas de la misma forma para todos los observadores y los resultados se expresarán, si es posible, de forma cuantitativa o, en todo caso, sistemática. En la práctica, todo ello es mucho menos tajante: la situación y el objetivo de la encuesta dictarán o harán posible una mayor o menor participación, y una sistematización más o menos completa.

823. 1º LA RELACION ENCUESTADOR-ENCUESTADO. - Se dice que en una encuesta sobre el terreno debe observarse lo que ocurre. Pero tal afirmación es muy teórica, ya que podemos preguntarnos cómo el observador logrará que se acepte su presencia. No puede pasearse invisible, como el duende de la lámpara de Aladino. La presencia continua de un extraño en las actividades de un grupo es ciertamente menos bien tolerada que sus preguntas en una entrevista de una hora. Es más fácil mentir a un encuestador que disimular ante un observador lo que uno es. El tener como objetivo un amplio sector exige una flexibilidad de relaciones por parte de los observadores que va de la tolerancia a la ayuda; y por parte de los observados de la falta de presencia (caso del observador situado tras un espejo) a la participación en las actividades del grupo.

Problemas derivados de la presencia del observador existen en casi todas las técnicas, pero en la encuesta sobre el terreno parecen ser más numerosos y variados, a la par que más susceptibles de recibir una solución satisfactoria.

Esta depende de dos factores: a) De *la personalidad del encuestador*: Uno preferirá presentarse y explicar sus motivos, mientras que otro preferirá ser menos explícito. Uno querrá recoger principalmente documentos para que su presencia no influya en el medio encuestado; otro tratará de pasar inadvertido.

b) De las necesidades de la encuesta y de la *situación* (el tipo de grupo que va a observarse, el tipo de problemas, etc.) En ciertos casos, sólo el observador participante e incluso simpatizante podrá tener acceso a la documentación, y su sola participación permitirá observar sus manifestaciones sin perturbar el grupo. En cambio, otras veces, el observador deberá mostrar su neutralidad o quedarse en el exterior, reduciendo al mínimo las relaciones con los observados.

Los autores distinguen entre la investigación basada en una participación del observador (observación-participación) y la que se limita a una observación de los participantes, convertidos en observadores. Esta distinción es arbitraria, ya que las encuestas sobre el terreno demuestran la necesidad y la realidad de una colaboración entre observadores y observados. Esta colaboración será más o menos amplia o limitada según los problemas y el número de individuos, y más o menos espontánea u organizada, pero es frecuente en ambos tipos de investigación. El observador se mezcla con el grupo y realiza su observación-participación, al mismo tiempo que algunos observadores le facilitan explicaciones y se comportan como participantes-observadores.

824. a) LA OBSERVACIÓN-PARTICIPACIÓN. - Supone que el observador participe, es decir, que sea aceptado hasta el punto de integrarse en el grupo y lograr que casi se olviden de él en tanto que observador.

Roethlisberger (88), de conformidad con su experiencia en la Western Electric, ofrece algunos consejos al observador sobre la actitud que debe adoptar con respecto a sus observados: no mostrar ninguna autoridad, absteniéndose de dar órdenes o consejos, o de imponerse en la conversación; no tomar partido en lo posible, sin dar la impresión de un oportunista; jamás violar el secreto de las confidencias ni forzarlas, no parecer demasiado preocupado de lo que se está realizando; conservar un aspecto de naturalidad; respetar las reglas del grupo y no singularizarse.

W. Foote Whyte (109 y 110), en relación con su experiencia con un grupo de jóvenes en Chicago, da unos consejos muy similares. Según él, lo más importante consiste en ser personalmente aceptado. Para ello, es preciso, en primer lugar, tener de su lado a los personajes clave, los líderes: que no sólo hay que comunicar a éstos lo que se busca, sino *especialmente* pedir su opinión. Cuando la gente "está enterada", su sentido crítico se enerva; cuando se han ganado uno los jefes, los demás siguen. Gracias a éstos, se suprimen innumerables dificultades y los problemas esenciales son rápidamente perfilados. Toda observación-participación supone, también, en mayor o menor grado, que algunos participantes se conviertan en observadores y colaboradores. El autor aconseja dar muchas explicaciones para que los encuestados no se sorprendan al ver que el investigador se orienta hacia talo cual problema.

825. GRADOS DE PARTICIPACIÓN. - Hay grados en la participación. ¿Es aconsejable que el participante actúe como los que observa, se identifique con ellos? Esto no es ni aconsejable ni incluso posible. No se trata aquí, como en la entrevista, de pasar un rato con un individuo, sino de vivir verdaderamente con un grupo. Si el participante se identifica demasiado, puede ser inducido a tomar partido, o se verá obligado sucesivamente a integrarse en posiciones distintas según la opinión de los diversos grupos, perdiendo así la confianza de todos. Por el contrario, quedando en un plano más exterior y neutral y, especialmente, absteniéndose de emitir un juicio moral, prestando servicio en caso necesario pero sin excesos y conformándose a las normas del grupo, es probable que su presencia sea bien tolerada. La verdadera fórmula no consiste, pues, en identificarse, sino en participar en las actividades cotidianas (jugar al balón o a las cartas, asistir a las reuniones, etc.). Y en vez de hacer demasiadas preguntas, limitarse a escuchar. En general, los miembros del grupo se muestran satisfechos de que un extraño se interese por ellos.

Whyte observa que cuando uno se interesa verdaderamente por lo que hace la gente, las distinciones sociales ya no cuentan. Sacó la siguiente conclusión: "No se trata de actuar como los otros para hacerse aceptar por ellos, sino de aceptarlos como son, con el fin de que os acepten".

A veces no obstante, se puede simular que uno se alinea con el grupo. Así, Florence Kluckhohn (59) escribe que fingiendo compartir la ansiedad de las mujeres, en Nuevo México, obtuvo informaciones sobre sus creencias y el miedo que les inspiraban los hechiceros.

826. LA DURACIÓN. - La actitud del observador desempeña un papel esencial, pero interviene otro factor: la *duración*. El investigador debe vivir bastante tiempo en el grupo para comprenderlo y para que sus compañeros se habitúen a él. El inconveniente de una participación demasiado prolongada y afortunada es que el investigador se habitúa a la forma de vivir y de reaccionar del grupo. Una vez parece que las cosas se "hacen evidentes", desaparece su singularidad y el observador corre el peligro de no formular ya las preguntas adecuadas.

Un antídoto útil consiste en relatar a otro sociólogo lo que se ha visto, para suscitar sus reacciones. A veces también, es aconsejable alejarse unos días, dejando la encuesta a medio hacer. Esto permite regresar con una nueva visión.

Se puede compartir fácilmente la vida de un pueblo o de un grupo de obreros, pero es más difícil hacerse aceptar como participante de un consejo de administración, de un consejo de universidad o de una banda de malhechores.

827. b) LOS PARTICIPANTES OBSERVADORES. - El encuestador que no consigue penetrar en un grupo, puede recurrir a unos *participantes observadores*. Entonces no es el investigador quien participa sino uno o varios miembros de la colectividad estudiada los cuales cooperan en la investigación, aceptando consignar en la forma deseada las informaciones requeridas. Este medio, frecuentemente empleado, surge espontáneamente porque "es bueno tener un aliado en el sitio". Indudablemente, las informaciones que provengan de miembros muy compenetrados con el grupo pueden no ser objetivas. Pero su colaboración tiene la ventaja de que permite descubrir mucho más rápidamente los problemas ocultos. El valor de la colaboración es evidente; por ejemplo, es lamentable que se pierda un enorme cúmulo de conocimientos por no poderse sistematizar científicamente; piénsese tan sólo en el caso de los políticos, los cuales han acumulado un saber puramente empírico que sería sumamente valioso para el investigador en ciencia política. La utilización del participante observador es una deseable forma de colaboración de interés tanto teórico como práctico. El participante tiende a aceptar acomodarse a las consignas de rigor que se le indican.

828. 2.. LA SISTEMATIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN. - Lo que distingue la observación científica de la simple impresión es el hecho de que las informaciones son recogidas de forma *sistemática*. Naturalmente, esta sistematización es susceptible de grados.

Evidentemente, es más fácil observar sólo unas variables ya previstas que tener que observar todo. En este último supuesto no se sabe muy bien lo que en el fondo se busca. Es lo que sucede en las encuestas de exploración. El miedo de perder elementos importantes, el riesgo de ver aparecer correlaciones al analizar luego los materiales pero sin poderlas verificar ya por carecer de observaciones suficientemente completas, todo ello influye en la observación-participación la cual no permite al investigador el despliegue de técnicas más seguras.

Las primeras encuestas de exploración fueron realizadas sobre el terreno por los *etnógrafos*, que estudiaban en su totalidad fenómenos alejados de sus marcos habituales de pensamiento, difíciles de prever y que no podían ser sistematizados anticipadamente. Este elemento imprevisto caracteriza también a las más recientes encuestas sociológicas de exploración en las que no se dispone de investigaciones preliminares ni de bibliografía sobre el campo a estudiar. En la fase de exploración, la observación no sistemática es, en principio, la única posible. Sin embargo, la acumulación de los datos permite a los etnólogos concebir, al cabo de algún tiempo, algunos epígrafes amplios sobre los problemas más frecuentes (alimentos, ceremonias rituales, sistemas de parentesco, etc.).

Los problemas a los que pueden dedicarse los *psicólogos sociales*, igualmente, tienen unos límites. En los grupos humanos, sean amplios o restringidos, hallamos siempre las nociones de valores del grupo, de moral, de jerarquía, de mando, de procesos de información y de comunicación y de integración. En cuanto a los miembros del grupo, sus comportamientos se manifiestan a través de actitudes susceptibles de clasificar. Pero tanto esas actitudes como aquellos fenómenos, aun siendo conocidos y previsibles, representan una gama de posibilidades muy extensas. En el laboratorio varios observadores pueden seleccionar, observar y anotar sucesivamente los comportamientos de un grupo pequeño; pero, en el desarrollo veloz y complejo de la realidad, un solo observador es rápidamente desbordado.

Desde la encuesta de exploración puramente descriptiva hasta la observación de comportamientos estandarizados existe toda una gama de matices en cuanto al rigor o a la sistematización. Pero sea cual fuere el tipo de encuesta, se tiende siempre, cada vez más, a organizar la observación y a ordenar sus elementos para hacerlos comparables y generalizables. Por lo que se refiere, en particular, a la observación de los comportamientos sociales es una técnica reciente que precisa un largo aprendizaje personal. Por ello, es muy pronto para establecer unas reglas, y la metodología es todavía reducida. Con todo, podemos dar algunas indicaciones sobre los problemas que plantea.

829. a) LA OBSERVACIÓN CUALITATIVA Y LAS DIFICULTADES DE LA SISTEMATIZACIÓN.- para investigar una situación global, compleja, con más o menos precisión, es necesario prever un *marco de referencia*. ¿Cómo podremos determinarlo y perfilar arbitrariamente en lo real unas categorías, para clasificar las observaciones, agruparlas y analizar el contenido visible de los comportamientos del grupo, o de los individuos en el grupo.?

La dificultad de las cuestiones del método en lo que respecta a la observación en el terreno proviene de su novedad y muy especialmente de la variedad de los *niveles* en los que se sitúan estas encuestas, de la *diferencia en la precisión de los objetivos* que se persiguen y de la *amplitud* del sector que cubren.

830. LOS NIVELES. - En primer lugar, no sólo la materia sujeta a observación y la forma de observarla varían según el tipo de encuesta. En el interior de las encuestas de exploración o de diagnóstico existen también *múltiples niveles posibles de observación*.

Tomemos, por ejemplo, una competición deportiva. Podemos resumir su desarrollo en un resultado cuantitativo preciso: X ha ganado a Y por dos tantos a cero; o juzgar en conjunto la combatividad de unos y otros; o también, si se quiere explicar y extraer una lección para el futuro, hacer analizar la competición por unos expertos. El mismo partido será observado y comentado en función de sus diferentes fases, de la evolución de la táctica de los adversarios de las actuaciones de sus miembros, etc. Igualmente, el resumen de una discusión que oponga a los partidarios de dos políticas puede igualmente hacerse desde niveles diferentes: descripción global del desarrollo aparente, análisis más intuitivo de las motivaciones, o sistematización de los comportamientos individuales. Cada uno de estos niveles supone una categorización diferente.

El nivel de rigor de la observación depende, evidentemente, del *objetivo* de la encuesta; pero también de la posibilidad de prever las categorías, conceptualizando anticipadamente los fenómenos. Ahora bien, para establecer unas categorías en función del objetivo, es preciso además conocer el *campo que debe estudiarse*.

Para observar un partido es preciso no ignorar las reglas del juego, e igualmente los problemas que se plantean, pues sólo así podrá apreciarse la forma en que los jugadores tratan de resolverlos. Los conceptos de espíritu de equipo, de *fair play*, de riesgo, de agresividad, de velocidad o de habilidad alcanzan su sentido sólo con respecto a unos hechos concretos. Un partido, por definición admite un gran número de comportamientos conocidos y previsibles. En cambio, no puede decirse siempre lo mismo de las colectividades y grupos, cuyas actividades son multiformes y deben observarse en diferentes momentos.

Las categorías son más o menos precisas y previsibles. Una verdadera encuesta de exploración de una *comunidad más o menos amplia* se orientará hacia una descripción de tipo etnográfico, tratando de una forma general la totalidad del sistema social de un grupo dado: instituciones, ritos. En el caso de una colectividad restringida como una pandilla juvenil, un equipo de balonmano o un grupo corporativo será deseable prever la exploración de la estructura y el funcionamiento de dicha colectividad, así como otras dimensiones más precisas (relaciones jerárquicas, etc.). En estos tipos de encuesta, el plan de trabajo debe indicar las manifestaciones que deben estudiarse, en función del objetivo. La precisión del marco de observación previsto dependerá del estado de los conocimientos en ese campo, del objetivo perseguido, del presupuesto, del tiempo y del número de observadores de que se dispone y, finalmente, del grado de experiencia y cualificación de estos últimos.

Por último, podemos intentar la exploración de un *campo todavía más limitado*, definido en el interior de una colectividad o de un grupo, en cuyo caso la encuesta

será más similar a la de diagnóstico; por ejemplo, el proceso de decisión en un grupo concreto de jóvenes agricultores.

Festinger investigó los efectos de las condiciones ecológicas sobre la vida de un grupo (en 38, pág. 148). Y Kornhauser, la influencia del alojamiento en la moral de los obreros (117 B 170). En este tipo de estudios, los investigadores encuentran su investigación circunscrita, pues los tipos de comportamiento que han de observar están seleccionados de antemano. Ello facilita la sistematización.

Sin embargo, aun en tales casos, el esquema de observación debe ser muy amplio. En efecto, aunque el objetivo esté delimitado, las hipótesis que no están definidas previamente son susceptibles de ser formuladas de nuevo varias veces en el transcurso de la investigación. Whyte sólo al cabo de cierto tiempo descubrió el vínculo entre las actuaciones deportivas y la jerarquía del grupo.

831. LOS TIPOS DE CATEGORÍAS. - Ligado al problema del nivel de la observación, encontramos el de los *tipos de categorías que deben elegirse*. Aquí también son los objetivos de la encuesta los que determinarán la naturaleza de las categorías.

Un desfile puede ser observado en cuanto a las manifestaciones que provoca (cantos, gritos, desorden), al número y características de los participantes, la calma o la excitación de que dan prueba, etc. Pero el análisis no deja en ningún caso de ser global y sólo excepcionalmente se reduce a los contenidos verbales.

Si el investigador se interesa por la participación política en una colectividad, las categorías según las cuales clasificará las manifestaciones individuales o colectivas, tales como la asistencia a las reuniones, la inscripción a un partido, etc., serán diferentes de las categorías utilizadas para estudiar, por ejemplo, la segregación o las relaciones entre los sexos, y observar los comportamientos interesantes (los muchachos y las jovencitas van o no al cine juntos, los jóvenes son o no invitados en la familia de la muchacha, etc.).

Igualmente, si un investigador quiere averiguar la forma en que un grupo pequeño toma sus decisiones, tomará categorías diferentes a las elegidas para estudiar los valores del grupo. En el primer caso, observará lo relativo a la búsqueda de información, a la propuesta de soluciones, a las oposiciones sistemáticas, etc.; mientras que en el segundo caso se interesará por el papel que desempeñan aquellos valores para cada miembro del grupo.

832. LOS CRITERIOS. - Un último e importante problema, ligado también al problema de las categorías y de los objetivos de la encuesta, es el de *cómo pueden descubrirse los hechos reveladores*. Los problemas que se plantean en los grupos humanos, ya se trate de colectividades o de grupos más reducidos, son muy complejos y se sitúan a menudo a un nivel profundo. Nada indica al investigador cuáles son los criterios significativos. En una encuesta de exploración, estos criterios son, por definición, desconocidos. El investigador podrá, evidentemente, acumular por anticipado una documentación estadística

que haga relación a la composición de la población (edad, sexo) y a los diversos factores (nivel de vida, de instrucción, evolución de las rentas, número de televisores o lavadoras). Estas cifras pueden ser reveladoras y permitir la formulación de una hipótesis. Pero ¿cómo sienten sus problemas los miembros de la comunidad? ¿Cómo manifiestan lo que experimentan? ¿Por qué medio descubriremos esto? ¿Cómo puede estar seguro el observador de que observa efectivamente unos procesos que presentan una unidad funcional, que se relacionan con una causa común, y no unos elementos sin vínculo entre sí?

Ninguna técnica puede facilitar aquí una certeza. Sólo el conocimiento de campos análogos, la experiencia y la reflexión pueden orientar al observador hacia el descubrimiento de lo que es importante y significativo.

833. b) LA OBSERVACIÓN CUANTITATIVA Y SISTEMATIZADA. - La idea de organizar la observación surgió de los laboratorios de psicología experimental, donde estaba sometida en general a unos factores controlados y a menudo fue completada con una experimentación. Los psicólogos sociales quisieron tratar de estudiar al hombre en su medio normal, o al menos "en situación", es decir, en interacción con los otros. La observación controlada en un laboratorio, puesta a punto mediante unas condiciones artificiales, sirvió de modelo para sistematizar, cada vez que lo permitían las condiciones, las encuestas sobre el terreno. Los progresos de esta técnica corresponden a las exigencias de un rigor creciente en la investigación. Pero la situación más compleja de la vida real plantea difíciles problemas de unidades de comportamientos y de criterios significativos. Además, la necesidad de que el observador se des- place limita el empleo del equipo auxiliar (magnetófono, etc.).

Los primeros trabajos de observación controlada datan de 1933. Las observaciones se reducían a los comportamientos típicos en pequeños grupos: tomar, empujar, etc. Las con- signas de los observadores eran estrictas y limitadas. Los estudios sobre los grupos de niños representaron el término medio entre el laboratorio y la vida. En efecto, la clase se asimila al laboratorio, y los niños son poco sensibles a la presencia de un observador.

Rápidamente, la observación de los hechos evoluciona hacia la búsqueda, si no de teorías, al menos de explicaciones generalizadas de los comportamientos observados. Los progresos de la metodología impulsan a la perfección de las técnicas de observación y los observadores ya no se limitan al papel de meros instrumentos de medida o "robots", sino que interpretan y clasifican los comportamientos en función de su significación.

Es así como pudo Whyte enumerar, desde la ventana de su habitación, las interacciones y los modos de agrupación entre los miembros de un grupo de chantajistas (*racketeers*), situado en la casa de enfrente. Gracias a ello llegó a definir sus camarillas (*cliques*) y las relaciones entre ellas, e incluso a prever un conflicto en el grupo y sus consecuencias.

Sólo podemos considerar que una observación sobre el terreno es verdaderamente sistemática si se limitan en función de un objetivo preciso las manifestaciones que deben vigilarse. Si el investigador quiere, por ejemplo, estudiar las manifestaciones de inadaptación en un grupo de adolescentes, deberá definir el concepto de inadaptación, y al propio tiempo investigar qué procesos o actitudes puede inspirar ésta en lo concreto; en otras palabras, prever unas categorías determinadas de inadaptación y unos criterios precisos para caracterizarlas. ¿Qué recogeremos como signo revelador de inadaptación: morderse las uñas, no atarse los cordones de los zapatos o estar constantemente "en la luna"?

Escalas y categorías. - Se emplean dos métodos de observación con tendencia cuantitativa. El más frecuentemente utilizado consiste en clasificar los comportamientos en categorías, lo que es posible porque dichos comportamientos representan en cierto modo respuestas a preguntas que se plantean en relación con los mismos. Pero el observador puede también asignar una puntuación a los comportamientos, clasificándolos entonces de forma bastante somera según una escala simple. En este caso, también han de estar definidos previamente los diferentes comportamientos objeto de estudio.

Los dos métodos son idénticos en el fondo. Ya se trate de una cifra o de una categoría, el observador juzga un comportamiento determinado como apto para entrar en talo cual clase. La dificultad, en ambos casos, consiste en especificar los criterios de la clasificación.

Varios estudios muestran profundas correlaciones entre los resultados de ambos sistemas. Con todo, su utilización responde a unos objetivos que no son similares.

834. LAS ESCALAS DE APRECIACION. - Aplicadas a una sola categoría de comportamientos, representan cierto progreso, aunque en general no están sometidas a un procedimiento técnico de escalonamiento como ocurre con las escalas de actitud individual. Las escalas más conocidas son las de Guetzkow y de Heyns.

La escala de Fouriezos (43), Hutt y Guetzkow se aplica a observaciones de grupo. Sólo se aplica a aquellas manifestaciones que supongan una discusión personal del individuo. No se ocupa, pues, de otros tipos de intervención. La escala mantiene cinco tipos de comportamientos considerados como reveladores del egocentrismo, que califica de 0 a 10: dependencia, agresividad, necesidad de dominio, de consideración, y *catarsis*. Se hizo patente que los individuos que tratan de imponerse, pero cuyo prestigio no es reconocido por el grupo, tienden a dar pruebas de un comportamiento cada vez más egocéntrico.

La escala de Heyns (65 bis, pág. 378) contempla diversos tipos de comportamientos posibles de los miembros de un grupo, clasificándolos en varios ítems: grado de comprensión entre los miembros, sentido de urgencia con respecto a una solución que debe hallarse, actitud tensa o cordial; etc.

En uno y otro caso, se trata de anotar la intensidad de los comportamientos observados. Al verdadero problema que se encuentra en toda clasificación por categoría se añade aquí la dificultad de la evaluación, ¿con qué criterio juzgaremos la significación de un comportamiento u otro para clasificarlo bajo tal o cual epígrafe?

Comparando y estudiando la naturaleza de los índices empleados y de la ponderación utilizada por los observadores se llega a mejorar los sistemas de observación y a perfeccionar las escalas. Por ahora, podemos afirmar que la escala de apreciación, más superficial y menos refinada que el sistema de categorías, es útil en los casos en que se quiere tener una idea somera de la presencia o identidad de ciertos factores.

835. LA CLASIFICACION POR CATEGORIAS DE COMPORTAMIENTOS. - Hallamos aquí, amplificadas y adaptadas a la vida de los grupos, un cierto número de dificultades con que ya tropezamos al hablar del análisis del contenido de documentos. La variedad de los tipos de comportamiento, el número de acciones recíprocas entre los participantes, la rapidez de desarrollo, y por último, la riqueza de la mezcla de expresión oral y de comportamiento exterior, complican la tarea del observador. Una categoría, como hemos dicho, corresponde a una clase de manifestaciones, de fenómenos (agresividad, impaciencia, comprensión, etc.), entre los cuales se puede ordenar un segmento de la conducta observada. Mientras que en la observación no sistemática se prevén unas categorías muy amplias y muy flexibles a las cuales podemos siempre añadir una dimensión, cuando se trata de observación sistemática, la categorización es mucho más rigurosa y debe cubrir con mayor precisión los comportamientos previstos. Por ello, una encuesta sistematizada no puede desarrollarse en cualquier situación, con cualquier grupo. La cuantificación hace obligatoria la *previsión de las categorías*. Difícilmente podremos añadir, sobre el terreno, marcos de referencia nuevos y precisos. La dificultad consiste, por tanto, en prever las categorías más adecuadas al objetivo perseguido, a la hipótesis emitida, y especialmente a los problemas de la realidad observada, es decir, a los comportamientos reveladores. Las categorías son, en cierto modo, preguntas planteadas a los hechos o individuos observados. Siempre es difícil descubrir las categorías válidas. Estas deben ayudar al observador a percibir y clasificar todas las observaciones que interesan para el objetivo sin incurrir en omisiones. Ello le obliga a tener previstos los diversos tipos de comportamientos que pueden producirse, en relación con los verdaderos problemas. Cualquiera que fuere el tipo de observación recogido, lo importante no es que todos los comportamientos estén previstos, sino que no se deje de lado ningún comportamiento relativo al problema.

836. CATEGORIAS" AD HOC" o GENERALIZACIONES. - Algunos autores se han preguntado -como en el caso del análisis de contenido- si ciertas situaciones de grupo, en colectividades diferentes, daban ocasión a comportamientos o manifestaciones similares; y, en este caso, sí podrían utilizarse regularmente por todos los investigadores unas categorías preestablecidas. Esto ofrecería la ventaja de facilitar la observación, y especialmente de hacer comparables los

resultados. ¿No podría admitirse que las comidas de antiguos alumnos, de universitarios, u otras, suscitan cada vez un desarrollo similar de comportamientos y temas de conversación?

Los investigadores tienen tendencia a utilizar categorías especiales, que convierten en imposible cualquier comparación con otros trabajos del mismo orden. Ahora bien, frecuentemente, más que las categorías son los comportamientos recogidos los que difieren. Por ejemplo, las actitudes de liderazgo en un hospital y en una empresa pueden manifestarse de manera desigual, pero, no obstante, vincularse a unas categorías, significaciones o motivaciones idénticas.

Interesaría -salvo en casos muy especiales- trabajar lo más posible con unas categorías frecuentemente utilizadas, es decir, que se situasen a un nivel de generalización, que permitiera abarcar un gran número de comportamientos.

La mayoría de los sistemas que intentan una sistematización se extienden únicamente a la observación de un tipo de conducta determinado. Es el caso del sistema de Jack (en 65 bis, pág. 391) centrado en la actitud de dominio o de sumisión de los niños durante el juego. Algunas categorizaciones, sin embargo, tienen la ambición de ser aplicables a cualquier tipo de agrupamiento y referirse, por lo tanto, a todos los comportamientos posibles. Lo cierto es que incluso estos sistemas con una pretensión de exhaustividad no consideran nunca, de hecho, sino algunos aspectos de conductas probables en ciertas situaciones colectivas. El más conocido es el de Bales, que estudia los procesos de interacción en grupos que tienen que resolver un problema sin líder designado.

837. EL SISTEMA DE BALES (3, 4, 5 y 6). - Bales parte de la hipótesis de que existen dos tipos de dificultades, con las que se enfrenta cualquier grupo que busca una solución. Por un lado, el problema de la *propia solución*; por otro, la *forma de movilizar las energías* del grupo para resolver el problema. El proceso de interacción estará inspirado por estos dos tipos de motivaciones.

Para Bales, se produce la interacción cuando una unidad de acción significada y determinada (palabra, comportamiento), que emana de un sujeto, actúa como un estímulo para otro sujeto, es decir, le hace reaccionar. Esta definición obliga a definir las unidades de acción, esto es, a proponer unas categorías para clasificarlas. En consecuencia, Bales se esfuerza por clasificar los tipos de interacciones y establecer su frecuencia, así como en seguir el desarrollo de estas interacciones, y deducir los papeles y niveles de contribución de los diferentes miembros del grupo.

Distingue, así, 12 tipos esenciales de comportamiento: 1º muestra solidaridad, anima a los otros, trata de sostener la moral del grupo; 2º aparece relajado, manifiesta su satisfacción; 3º aprueba, muestra tácticamente su adhesión; 4º sugiere, indica una dirección, un objetivo de la acción; 5º da una opinión, emite un deseo evalúa; 6º da una información, eventualmente repite y esclarece; 7º solicita informaciones y orientaciones; 8º pide una evaluación, una opinión; 9º exige una orientación, una finalidad; 10º desaprueba, rehúsa participar; 11º manifiesta una tensión: incomodidad, inquietud, frustración; 12º manifiesta agresividad, intenta disminuir la moral del grupo.

Estas categorías admiten otra clasificación según la actitud que les inspira: 6 y 7, orientaciones e informaciones dadas o solicitadas; 5 y 8, evaluaciones 10 decisiones. Podemos también agruparlas en sentido positivo {4, 5, 6} o negativo (10, 11, 12).

Bales denomina *pronts* al total de interacciones habidas a *nivel del grupo*, lo que puede traducirse cuantitativamente a través del porcentaje de cada categoría con respecto al conjunto. Por ejemplo: reacciones afectivas positivas (1, 2, 3) = 25 %; negativas (10,11,12) = 12 %. etc.

Estos perfiles pueden establecerse también por *individuos*: tal individuo se muestra negativo en el 50 % de los casos; otro, por el contrario, aparece como líder dado el porcentaje de sus proposiciones positivas. Podemos también estudiar el volumen y la dirección de las interacciones; es decir: ¿quién habla? ¿a quién? Tal individuo habla con más frecuencia al grupo, o a talo cual individuo.

Bales observó que el que más emite más recibe y que todos los sujetos (salvo en el caso del líder) hablan primero a los miembros activos, y sólo después al grupo.

Existen otros sistemas de categorías: el de Heyns, que enumera las funciones instrumentales puestas en juego por el grupo para resolver un problema; el de Steinzor (en 65 bis) que se atiende al ambiente del grupo y a las motivaciones de los participantes (18 categorías); las 92 categorías de Carter, que se preocupa en especial del problema del liderazgo en un pequeño grupo (en 65 bis); etc.

838. NÚMERO DE DIMENSIONES DE LAS CATEGORIAS. - Algunos sistemas, como el de Bales, prevén múltiples dimensiones: afectiva, intelectual, etc. Heyns, en cambio, no selecciona más que lo que es funcional en el grupo. Una pluralidad de dimensiones complica evidentemente el trabajo del observador, cuya atención queda dispersada. Además, ciertas categorías pueden no ser exclusivas unas de otras, aun derivando de dimensiones diferentes. ¿Puede admitirse que una misma frase esté codificada a la vez como expresiva de hostilidad, y al propio tiempo, sugiera una solución al problema planteado al grupo? En otras palabras, ¿hemos de autorizar una codificación múltiple? La unidimensionalidad de las categorías ¿es posible y corresponde a la realidad? Como en el análisis de contenido, hay que distinguir cada caso. Algunas categorías exigen una sola dimensión; a veces incluso, una dimensión *continua*. Eso sucede cuando contemplan una actitud bastante bien definida, por ejemplo, la agresividad. Podemos, entonces, llegar a graduar la categoría y a constituir una escala.

839. OBSERVACIÓN BRUTA E INTERPRETACIÓN. - ¿Debe el observador clasificar directamente todas las manifestaciones y actitudes concretas del grupo considerado, dejando para el codificador el cuidado de interpretarlas después, o deberá, si la categoría es más elaborada, realizar él mismo una apreciación rápida, una inferencia? En el primer supuesto, el observador anotará, por ejemplo, entre sus observaciones, que tal miembro del grupo cuchichea con su vecino, o golpea la mesa con el puño al hablar. En el segundo, indicará: el individuo B tiene necesidad de apoyo, o C se muestra agresivo.

En general, los observadores anotan pura y simplemente los hechos brutos; y los codificadores los interpretan y clasifican. Para que las inferencias sean similares y precisas, es preciso que estén previstas por las categorías; así, un observador no podrá anotar "A manifiesta agresividad", si tal categoría no está prevista en el código. Además, para que todos los observadores puedan apreciar los comportamientos de la misma forma, es necesario que posean indicaciones muy precisas acerca de los criterios significativos y de los elementos que deben recoger para la interpretación. Entre éstos, encontramos el contexto y el nivel de inferencia.

840. EL CONTEXTO (38, pág. 456). - Imaginemos la intervención de un miembro del grupo. ¿Qué división de tiempo o de actividad hemos de recoger para explicar esta intervención? Si el observador sitúa en el contexto general y toma toda la reunión como sistema de referencia, codificará la frase en relación con lo que le ha precedido desde el principio y anotará, por ejemplo: el individuo A mantiene su idea. Si, al contrario codifica la intervención en un contexto limitado a ésta, podrá anotar: el individuo A da muestras de agresividad. La mayoría de los expertos, por seguridad y afán de fidelidad, admiten la regla del *contexto inmediato*.

841. EL NIVEL DE INFERENCIA. - Es uno de los puntos más delicados. Percibida objetivamente del exterior, la pregunta de un miembro del grupo puede ser juzgada en un aspecto funcional y clasificada en la categoría "solicitud de información". Otro observador, conociendo los conflictos que enfrentan a los miembros del grupo, verá en esta misma pregunta del sujeto A la manifestación de un espíritu de oposición a tal otro miembro del grupo y lo anotará así. Finalmente, un tercer observador podrá recoger el tono irónico de la solicitud y clasificarla como manifestación de hostilidad. Es, pues, indispensable, para evitar diferencias en la codificación, que los observadores sepan a qué nivel deben juzgar y en el caso de que puedan interpretar las intenciones qué índices *deben* tomar en cuenta.

Los observadores tienen tendencia, a veces, a ser impresionados o a justificar su interpretación de las intenciones por las reacciones que éstas suscitan en el grupo. En el ejemplo citado, el observador puede estimar que ha tenido razón al anotar "espíritu de oposición" más que "solicitud de información" si la pregunta ha suscitado efectivamente una reacción violenta por parte de aquel a quien iba dirigida. El protocolo de observación debe prever si la *influencia del efecto* es aceptada o no en la codificación.

842. LAS UNIDADES. - La elección de las unidades de registro y de numeración plantea un problema delicado en el análisis de contenido de los documentos. Es todavía más difícil resolverlo en los comportamientos de grupo. ¿Cómo dividir un comportamiento? En un texto, se puede retener el tema o la idea, contar por centímetro, por párrafo o por columna, pero ¿dónde comienza y termina el comportamiento, incluso oral, de un individuo?

La división según el tiempo puede ser utilizada. Corresponde a la división en espacio (centímetro o línea) de los documentos escritos, pero ofrece muchos más inconvenientes.

Imaginemos que recogemos el número de minutos durante los cuales un sujeto toma la palabra. Podemos anotar "comportamiento agresivo", en el caso de una diatriba furiosa de dos minutos. Pero, ¿cómo calificaremos al individuo que hace un discurso de diez minutos, sucesivamente sosegado y acalorado? ¿O a aquel que habla con una apariencia serena, pero se enoja, se agita y murmura luego durante veinte minutos?

Todas estas decisiones dependen de la situación y del tipo de encuesta. No hay fórmula absoluta, sino una regla muy general: cualquier sistema de categoría, cualquier codificación, debe ofrecer la máxima precisión en lo referente a las dimensiones de la unidad, la interpretación de los datos, de los índices, etc. A falta de algo mejor, se tiende a definir de forma empírica la unidad de comportamiento. Bales la considera como el segmento más pequeño localizable, de conducta verbal o no verbal, que pueda clasificarse en una de las categorías, en el transcurso de una observación continua: se trata, pues, de manifestaciones simples que puedan servir para ilustrar la categoría en la que se las incluye. Cualquier comportamiento compuesto puede ser señalado aparte. Pero no debe ser recogido y codificado como unidad de comportamiento, so pena de comprometer la claridad y el rigor de los resultados.

Se distinguen en general las *unidades no verbales*, tales como mímicas, ademanes, manifestaciones, y las *unidades verbales*. Estas últimas comprenden la secuencia sujeto-verbo que constituye la frase. Parece conveniente, en la práctica, aplicar la regla de la unidad de significación y anotar una sola vez las diversas frases que tienen idéntico significado en la misma intervención. (Pero, como observa Bales, esto no permite distinguir la intervención larga o corta.)

La variedad de los comportamientos, la rapidez del desarrollo, y especialmente, la multiplicidad de las interacciones, en los pequeños grupos, obligan a sacrificar una buena parte de los fenómenos. Podemos decidir no observar más que algunos miembros del grupo, u observar a cada uno durante un cierto lapso de tiempo, o seleccionar los comportamientos que afectan solamente a ciertas categorías y abandonar los restantes. Podemos, también, repartir el trabajo entre diferentes observadores, alternándose u observando unos elementos diferentes. Por ejemplo: uno, el contenido general; otro, el tono; un tercero, los procesos al nivel de los individuos. Los observadores bien entrenados saben distribuir su atención entre los diferentes miembros del grupo y consiguen, en un grupo de 6 o 7 miembros aproximadamente, 15 observaciones por minuto con un alto grado de fidelidad.

843. LA PREVISIÓN. - Las modificaciones que pueden producirse en una situación de grupo son imprevisibles, y no permiten tratar de aplicar en el transcurso de la observación categorías diferentes; en cambio, en un texto puede

ensayarse un código, y modificarse, en su caso. Con todo, cuando se trata de la observación de una serie de reuniones de un mismo grupo -una pandilla de jóvenes, por ejemplo- el observador puede poner a punto, en las primeras reuniones, su plan de observación y sus unidades de comportamiento para confrontarlos luego con la realidad y mejorarlos. Esto, evidentemente, no es posible en el caso de una sola reunión, en cuyo caso todo debe estar previsto de antemano.

Es inverosímil que las interacciones sean más numerosas y el nivel más profundo si se trata de un grupo restringido que se reúne a menudo, que si se trata de una gran reunión ocasional. Podemos, pues, pensar que la posibilidad de puesta a punto del marco de observación crece con la complejidad de expresión de los comportamientos y el nivel que se quiere alcanzar.

844. MEDIOS DE FACILITAR LA ANOTACION DE LAS OBSERVACIONES EN EL TERRENO. - Considerando la rapidez con que se desarrollan las interacciones en los grupos y el trabajo cada vez más complejo exigido a los observadores, se ha tratado de facilitar su tarea, preparando las categorías y facilitando la anotación material de los comportamientos para limitar al máximo el tiempo arrebatado a la observación.

Bales utiliza una máquina en la que se deslizan unas hojas, en que están inscritas las categorías. El codificador anota rápidamente las manifestaciones correspondientes, un indicador luminoso se ilumina cada minuto y un contador las totaliza. Carter (en 65 bis), utilizando unas categorías no verbales, prefiere que el observador no aparte la mirada del grupo y emplea una especie de máquina de taquigrafía, en la que las teclas corresponden a unas cifras o letras que representan las categorías. Chapple (en 65 bis) utiliza lo que denomina *an interaction chronograph*, que permite codificar separadamente a los individuos; esta máquina, preparada en función de las categorías de Chapple, no puede ser utilizada en otro tipo de observaciones.

Se han adaptado también unas tarjetas I.B.M. a ciertos tipos de observaciones. Tiene el inconveniente este material de ser frecuentemente pesado y más propio del laboratorio que para aplicarse sobre el terreno.

845. MEDIOS DE CONSERVAR EL DESARROLLO VERBAL DE LAS INTERACCIONES. - El registro es un medio valioso de conservar todos los procesos de discusión para poder estudiarlos. Pero tiene sus límites, pues carece de las expresiones y mímicas. Además, muchas veces es difícil identificar a los interlocutores, simplemente por el oído. En este último aspecto, es preferible la taquigrafía. Cuando se trata de observación mediante categorías verbales simples, es decir, sin inferencia ni interpretación, la codificación de conformidad con el documento (registro o taquigrafía) o según la observación real, da un resultado muy similar. Cuando se trata de una observación más compleja, el magnetófono

no puede reemplazar al observador, pero sí ayudarlo. En el aspecto metodológico, hemos estudiado poco la influencia de este género de instrumento sobre las reacciones de los individuos. Parece que la costumbre suprime bastante rápidamente las inhibiciones (probablemente en mayor medida en los grupos que en la, entrevistas individuales). Con todo, sería interesante conocer la actitud de los sujetos con respecto al magnetófono. ¿En qué sentido les impresiona? ¿Como prolongación del poder del observador, del que en cierto modo sería parte integrante? O, independientemente del observador ¿es un medio inhibitor similar a un espejo que reproduce y conserva lo que ha dicho cada uno, es decir, en una relación del individuo consigo mismo?

Podemos resumir las dificultades técnicas de la observación de los comportamientos de grupo con la ayuda de un código, diciendo que este tipo de observación presenta el problema de la elección de las categorías, pero, especialmente, el de la conceptualización de los problemas de la investigación. Los resultados de la observación de grupo dependen, por tanto, en gran medida, de la preparación técnica de ésta. Pero también, como vamos a ver acto seguido, de la cualificación de los observadores.

846. 3º Los OBSERVADORES: a) LA PERSONALIDAD Y LAS APTITUDES DEL OBSERVADOR. - Dos tipos de cualidades, diferentes si no opuestas, necesita un buen observador. Los diversos tipos de encuestas precisan ambos, pero con una dosificación casi inversa. En la *encuesta de exploración no sistemática*, especialmente cuando el observador trabaja solo, intervienen las cualidades de intuición, sentido de los problemas, imaginación, percepción de los demás, simpatía, etc. En la *encuesta de diagnóstico sistemática*, los observadores trabajan a menudo en equipo y deben desempeñar el papel de instrumentos de medida. Cuando el plan de estudio de los comportamientos es muy preciso, las cualidades más importantes son las de rigor y precisión.

Las propias necesidades y valores del observador influyen en la forma en que éste clasifica, anota o interpreta los datos. Allí donde un observador sensible anotará que tal miembro del grupo habla en un tono seco, otro indicará: habla con claridad. Estas diferencias, difíciles de eliminar, plantean problemas en cuanto a la fidelidad de los resultados.

Los límites a la perfección. - Siempre hay posibilidades de perfeccionarse. Aun cuando se trate de encuestas de exploración, podemos adquirir experiencia, tanto en relación con los problemas que debemos percibir como con la técnica. Es de sobras conocido que los principiantes no saben ver y sólo observan lo más aparente. Los observadores menos entrenados de las Naciones Unidas observaron la explosión memorable del señor K golpeando la mesa con un zapato. Pero percibir, en un grupo real, asociaciones de ideas u otros elementos significativos poco visibles, precisa de una gran experiencia. Hace falta tiempo para desarrollar la aptitud para percibir los problemas, aparte de que es preciso que el investigador posea esta forma de inteligencia mezclada de sensibilidad con los demás, puesto que no se adquiere. Aun en los casos de observadores que desarrollen un trabajo muy codificado, los autores señalan una correlación positiva entre la empatía, la aptitud para participar en los sentimientos y

emociones del prójimo, y la aptitud para "percibir" lo que ocurre en una situación social. La interpretación de datos que siguen siendo complejos, incluso con una codificación precisa, exige siempre, por su parte, inteligencia y sensibilidad.

El aprendizaje de los observadores y su adaptación al trabajo son más fáciles en el caso de la encuesta codificada. El papel del observador en la observación-participación es mucho menos estructurado que en la observación sistemática. Improvisa más en función de su personalidad, de los fines de la investigación y de la situación. Por ello el valor de la encuesta dependerá más de lo que es, de su experiencia, que de su método, en el sentido estricto del término. En cambio, en la observación controlada, la formación es muy importante, ya que se trata de una técnica precisa, aplicada a unas situaciones que no lo son siempre.

847. b) LA NECESIDAD DE UN APRENDIZAJE. - El aprendizaje se refiere, a la vez, a la aptitud para descubrir los problemas y los comportamientos significativos, y a la aptitud para anotar con exactitud, lo que conlleva el desarrollo de la memoria indispensable para ello.

Uno de los medios para el observador, de progresar, consiste al principio, en anotar el máximo de elementos, distinguiendo cuidadosamente los hechos observados y las observaciones que le sugieren. La formación de los observadores de grupo se efectúa mediante unos ejercicios de observación de grupos en el laboratorio, o de situaciones de grupo interpretadas o filmadas. Los observadores que han participado en la preparación de la encuesta y del código, que conocen bien los objetivos perseguidos, y que han tenido la posibilidad de hacer sugerencias, obtienen resultados superiores a aquellos a quienes se ha enseñado solamente el sentido de las categorías y la manera de utilizarlas.

Los autores americanos han advertido también que las capacidades de los observadores estaban en correlación negativa con su formación académica. En otras palabras, no hace falta tener demasiados conocimientos teóricos para que el observador mantenga una actitud concreta, objetiva... y apasionada por la investigación.

El observador debe saber utilizar, y frecuentemente imaginar, un sistema de fichas que facilite su trabajo. Casi cada vez hay que inventar un nuevo método. El papel del observador parece delicado, tanto más que la vida del grupo es efímera, y las notas, muchas veces, resultan difíciles de tomar durante la observación. Sólo el registro puede ayudar al investigador, permitiéndole volver a escuchar o hacer escuchar lo que se dice. Esto nos lleva a ocuparnos de los problemas de fidelidad y validez de los métodos de observación de grupos. Se plantean una vez se han obtenido los resultados.

848. 4." EL ANALISIS DE LOS MATERIALES. LA INTERPRETACIÓN. - La primera etapa del análisis consiste, como en cualquier otra encuesta, en distribuir

las frecuencias de todas las variables para poder, acto seguido, realizar las comparaciones pertinentes.

En las encuestas sobre el terreno, cuyo objetivo es preciso, el plan de encuesta prevé anticipadamente las categorías del código, y el trabajo se encuentra simplificado. Pero, en las encuestas de exploración realizadas por un investigador o un pequeño equipo, el análisis de una parte de los materiales se hace a menudo de manera gradual. A veces, sólo al cabo de cierto tiempo aparecen constantes y factores de influencia. Entonces se puede juzgar deseable la investigación de un elemento concreto, no previsto en el plan inicial. Pero puede también ser demasiado tarde, y una variable no observada, no medida, se hace irrecuperable. Por ello, se acostumbra, en las encuestas de exploración, a anotar todos los elementos con mucha extensión, incluso los que salen del tema previsto.

Whyte descubrió rápidamente la importancia del juego para el prestigio del líder en el grupo, pero lamentaba no haber anotado, en la fase inicial, todo lo referente a ciertos hechos, cuya significación le había pasado inadvertida. A veces, al margen de toda cuantificación, una frase aislada, recogida al azar, puede hacer aparecer un conjunto de problemas hacia los cuales convenga orientar la investigación. Jahoda relata cómo, realizando en Austria una encuesta sobre los efectos psicológicos y sociales de un paro prolongado, la observación de un chiquillo abrió a los encuestadores unas perspectivas en la que no se había pensado. El niño, interrogado sobre sus proyectos para el futuro, confió al encuestador que pensaba ser jefe de una tribu india, y añadió "pero temo que sea difícil obtener ese empleo" (55, pág. 298). ¿Representaba esta reacción un caso aislado o la realidad del paro influía en el universo imaginario de los niños?

849. LA HIPÓTESIS. - La hipótesis coordina la interpretación. Es indispensable, ya que asegura la continuidad y la unidad de la investigación. Se interpreta, en general, en función de estudios ya realizados. La hipótesis prepara, además, el camino para investigaciones más precisas. Como quiera que es una explicación, la hipótesis crea asimismo unos vínculos entre teoría e investigación; perfeccionando los conceptos útiles para la comprensión de los mecanismos psicosociales. Finalmente, bien comprendida, evita las generalizaciones precipitadas, típicas de aquellos que se apresuran excesivamente en verificar y comparar los datos sobre los que debe apoyarse una interpretación científica.

Merton (55, pág. 304) explica cómo, estudiando la influencia de las viviendas mixtas (blancos y negros) sobre los prejuicios raciales, fue inducido a cuantificar todos los elementos de disminución de los prejuicios: frecuencia de los contactos de vecindad, signos de sentimientos amistosos, etc. Una encuestada había declarado que sostenía relaciones tan amistosas con las familias negras que, a menudo, en la calle, algunas la interpelaban alegremente: "Hola, Elena". "Pero -añadió, tras una pausa- naturalmente, me desmayaría si esto ocurriera en la calle mayor, ante todo el mundo". Esta sola frase mostraba los límites de la cuantificación, real con respecto a lo que medía, pero limitada a las relaciones únicas surgidas de la vecindad. Se imponía una encuesta sobre la persistencia de las actitudes, lejos de los lugares en que se las observaba y medía su

cambio. Este ejemplo muestra que la interpretación de los elementos cuantificados requiere una gran prudencia, y que no hay que generalizar jamás prescindiendo del contexto observado y cuidadosamente verificado. En esta fase del análisis son indispensables las cualidades de imaginación y rigor, dada la complejidad de los datos.

La interpretación de los resultados merece idénticas consideraciones generales que las encuestas. Un momento muy importante en las encuestas sobre el terreno es cuando procede abandonar las hipótesis de trabajo si los elementos recogidos no las confirmaban. Para ello, no sólo es preciso ser honrado consigo mismo sino también lo bastante flexible y con suficiente inventiva para imaginar otras hipótesis, y lo bastante humilde para ver todas las lagunas del propio trabajo. Y, también, lo bastante apasionado para continuar, a pesar de todo, la investigación y encontrar satisfacciones en la misma.

4. - Valor de la encuesta sobre el terreno: Validez, fidelidad de las técnicas de observación (10,59,79,94, 109)

850. EL GRADO DE EXIGENCIA DEPENDE DEL OBJETIVO. - Es especialmente difícil juzgar la validez y el valor de las técnicas de observación de grupos. No constituyen, al igual que las técnicas de relaciones individuales, un juego de instrumentos circunscritos e independientes que ha de utilizarse con unos fines muy precisos y resultados distintos. Cubren un sector muy amplio, que va del pequeño grupo a la colectividad; y unas normas de observar, que van de la codificación estricta a la investigación puramente intuitiva.

La noción de validez varía, en las encuestas sobre el terreno, según el objetivo de la encuesta y la técnica empleada; En la encuesta de exploración se contempla, ante todo, el elemento interesante. En cambio, la observación cuantificada espera obtener resultados significativos, mediante la acción de numerosos elementos, menos importantes aunque precisos. No podemos, pues, plantear el problema de la validez de las técnicas en los mismos términos para unas y otras. Las *observaciones cuantificadas* deben juzgarse en función de los criterios habituales de fidelidad y validez: similitud de los resultados, exactitud, previsión. La observación *cualitativa* sólo puede apreciarse en función de la riqueza de su contenido, de lo que aporta de más, en relación con otras técnicas.

851. 1.0 VENTAJA E INTERÉS DE LA OBSERVACIÓN CUALITATIVA NO SISTEMÁTICA - Recordemos, en primer lugar, que la superioridad de todas las técnicas de observación de grupo proviene de que la observación es *directa*. Permite considerar los acontecimientos a medida que se van desarrollando en la vida del grupo, y analizar el comportamiento real de sus miembros.

La mujer que, en una entrevista, declara que no da biberón a su bebé, el adolescente que manifiesta que jamás ha pisado un bar o el otro industrial que dice no ser autoritario, si en su vida cotidiana son sometidos a una observación de cierta duración

no podrán ocultar lo que hacen o son igualmente, el accidente, la riña o la discusión no son relatados posteriormente, sino captados en el momento en que se producen.

Se ha advertido que los grupos en competencia son más sensibles a la observación que los grupos en cooperación. Con frecuencia se ha señalado que los grupos pequeños se habitúan rápidamente a la presencia del observador, aunque a veces se manifiesten signos de intolerancia al cabo de cierto tiempo. Parece que en este caso influye la imprecisión del papel del observador.

En lo concerniente a la observación-participación, la más utilizada en las encuestas cualitativas, es insustituible en cuanto a la espontaneidad y calidad de la información. Permite el acceso a elementos menos precisos, pero a menudo más significativos que los conseguidos mediante cuestionarios. Hay detalles de la vida que no pueden ser objeto de preguntas. Otra ventaja de la observación-participación con respecto a la entrevista, es que permite resolver mejor, al parecer, los problemas de las relaciones entre observadores y observados.

852. LA RELACION OBSERVADOR-OBSERVADO. - Ya vimos que constituía una importante fuente de errores en la entrevista. Pues bien, en las encuestas sobre el terreno, esta cuestión cuenta con estudios mucho menos numerosos, y con conclusiones menos precisas. Sin duda, esto es debido fundamentalmente a que en esta técnica las situaciones son muy variadas. En los diversos tipos de entrevista, lo que domina siempre la situación es la relación encuestador-encuestado. En la observación de grupo, la forma en que el investigador ha presentado su papel y se ha introducido en el grupo, su personalidad, el efecto que produce, cuentan sin duda, pero menos que en la entrevista. En cambio, la variedad del contexto hace difícil cualquier comparación, ya que la reacción de los observadores dependerá primordialmente de factores objetivos, como la naturaleza del grupo observado y el género de actividades a las que se dedica: un equipo de rugby o una reunión del consejo general no se sentirán molestos por la presencia de un observador, mientras que una pandilla juvenil aceptará difícilmente un extraño.

En conjunto, parece que la observación-participación resuelve mejor que las otras técnicas el problema de las relaciones encuestadores-encuestados. En efecto, la duración de la encuesta permite a los observados habituarse a los observadores. Su neutralidad o su participación, y el hecho de que las situaciones sean menos estructuradas, menos establecidas, facilitan un ambiente de comprensión. Finalmente, y sobre todo, la situación no es artificial: los observados no son arrancados de sus actividades, como ocurre con la observación en el laboratorio o en la entrevista. Continúan viviendo sus problemas, y el ritmo e imperativos vitales del grupo serán, en general, más fuertes que el malestar ante una mirada indiscreta. La presencia del observador puede ejercer una influencia más o menos perceptible sobre los acontecimientos, pero la situación sigue siendo auténtica y natural. Por el contrario, en la entrevista es artificial, suscitada por el encuestador, el cual domina a un encuestado solitario y en estado de inferioridad.

Además, el participante puede conocer los rumores, los comadreo, lo que se cuenta y se cuchichea, y especialmente lo que no se habla. El problema de lo que "está admitido" o no, las normas del grupo, el ambiente que éste "vive" no pueden percibirse más que viviendo entre sus miembros. Otra ventaja de la observación-participación es que permite tener acceso, no sólo a unas relaciones individuales, sino también a ese algo más total y complejo que representa el *contexto social en que viven los miembros de una comunidad*. Finalmente, ciertas hipótesis nacen directamente de los datos, no están limitadas a lo que está preestablecido, o a lo que resulta del análisis de las fichas; pueden nacer de la "conmoción" de la realidad.

853. 2º INCONVENIENTES DE LA OBSERVACIÓN CUALITATIVA NO SISTEMÁTICA. - Al lado de estas ventajas, la observación-participación presenta algunos inconvenientes y límites. Para observar ciertos acontecimientos, es preciso, en primer lugar, que se produzcan. El observador no puede estar en todas partes a la vez. Puede escapársele un hecho sintomático que ha ocurrido bruscamente o se ha hecho esperar demasiado.

La multiplicidad de los materiales recogidos dificulta su homogeneización. Los informes obtenidos al azar de los contactos son menos estandarizados que las respuestas a un cuestionario "puerta a puerta". Se presentan en una forma dispersa que hacen difícil cualquier comparación. Finalmente, el que sea a veces más instructivo, por ejemplo, charlar libremente con las mujeres del pueblo en el lavadero público que interrogarlas en sus casas de forma sistemática, no ha de hacer olvidar la necesidad de que los datos "vivos" recogidos han de ser luego traspasados al nivel conceptual. Además, el individuo que rehúsa hablar de lo que interesa al observador, no es generalmente sustituible por otro, como ocurre con los encuestadores por muestra. Si un subgrupo no quiere ser observado, los resultados de la encuesta se resentirán. En el plano científico, el inconveniente más grave de la observación-participación es que muchas veces es resultado del trabajo de un solo investigador (dejando aparte algunas excepciones) y debe más a las cualidades personales de éste y a su experiencia que a la aplicación de técnicas especiales. Incluso en el caso de un estudio relativamente bien ordenado, es muy difícil verificar los acontecimientos pasados y los resultados estrictos de la encuesta. Una encuesta de exploración puede conducir a una encuesta de diagnóstico o a una experimentación para verificar las hipótesis que sugiere. Pero no puede, por lo general, ser reanudada. De ahí, la imposibilidad de medir su validez y fidelidad.

854. 3º FIDELIDAD y VALIDEZ DE LAS TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA. - La calidad de los datos depende de quien los recoge. Con todo, como en la entrevista, cuanto más estructurada y codificada de antemano está una observación menos interviene la personalidad del observador. En cambio en el caso de la observación sistemática, considerada como instrumento de medida riguroso que trata de obtener una cuantificación, el método y la forma en que se aplica cobran toda su importancia,

855. a) LA FIDELIDAD. - Los problemas de fidelidad o acuerdo entre los observadores han captado especialmente la atención de los psicólogos sociales, ya que ponen directa y visiblemente en entredicho el método y sus resultados. El hecho de que dos observadores puedan apreciar un mismo comportamiento de forma diferente presenta un inconveniente evidente para todos.

En el caso de la observación sistemática, existen diversos puntos en función de los cuales puede medirse la fidelidad de los diferentes observadores. Ante todo, la fidelidad de cualquier observador con *respecto a sí mismo*; es decir, su rigor, su vigilancia y la regularidad con que anota según unas mismas normas. Además, la técnica de grupo plantea el problema de la fidelidad, de forma bastante particular, en relación simultánea con el comportamiento observado y con la categorización de este comportamiento, problema de método. Sólo después de haber comparado los comportamientos recogidos puede verificarse la fidelidad de los observadores en lo relativo a la cuantificación de estos comportamientos y a su clasificación en las diversas categorías. Antes de verificar si todos han clasificado bien el comportamiento "ha salido dando un portazo" en una misma categoría (hostilidad; y no, uno, desánimo; otro, violencia; y el tercero, decepción), es preciso asegurarse de que todos han anotado esta unidad de comportamiento: "salida dando un portazo", y que unos no hayan anotado solamente el contenido de las interacciones verbales, mientras que otros sólo el tono de estas interacciones.

856. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA FIDELIDAD. - En la fidelidad influyen la cualificación de los observadores y la tarea que se les pide. Una observación concreta y limitada a unas manifestaciones exteriores simples obtendrá más fácilmente una tasa más alta de concordancia entre los observadores que una observación que precise una interpretación y un grado de inferencia elevado. La precisión de las definiciones, de las categorías y de los índices que deben recogerse, así como la codificación preestablecida de las manifestaciones son otros tantos factores que facilitan el trabajo de los investigadores y que les permite alcanzar una gran semejanza de resultados. Se ha demostrado, asimismo, que la fidelidad aumentaba con el número de ítems o comportamientos recogidos. Este medio exterior no puede poner remedio a una categorización ambigua. En cambio, es admisible simplificar las categorías para reducir las divergencias y las vacilaciones entre los observadores; si se quiere matizar demasiado, podemos obtener únicamente resultados confusos e inutilizables. Finalmente, recordemos que es deseable utilizar, lo más frecuentemente posible, unas categorías similares, y en ese caso, concebir la noción de fidelidad, no sólo entre los codificadores de una sola encuesta sino también con los de otras encuestas, en las que se utilicen las mismas categorías. Esto, para asegurar una fidelidad más general.

857. b) LA VALIDEZ. - El problema de la validez ha sido mucho más descuidado en lo que respecta a las medidas de interacción social que en las técnicas de relaciones individuales. Sería deseable que se realizara algún esfuerzo en ese sentido. Consideremos las dos acepciones habituales de la noción de validez:

1º *Validez lógica.* ¿Miden las observaciones lo que deben medir? A falta de un patrón de medida que pueda servir de criterio independiente, los autores que han tenido que elaborar un sistema de observaciones se han preocupado de la *validez interna* de las categorías, esto es, del hecho de que éstas conciernan a aquello que se trata de investigar.

Hay que advertir que un criterio exterior, cuando es posible, puede no ser utilizable. Un observador que manifestara, a continuación de una encuesta de diagnóstico en una fábrica, que los obreros están descontentos, porque no les agrada el encargado, no podría recoger con certeza como criterio de validez de su estudio los resultados paralelos de cuestionarios que preguntan a los obreros qué sentimientos les inspira el encargado. El diagnóstico puede ser justo; pero si los obreros temen expresarse en un cuestionario, la correlación puede ser muy débil. Se trata de dificultades de orden teórico y metodológico que entorpecen la validez mediante unos criterios externos, o los resultados obtenidos por medio de otras técnicas. Con todo, podemos comparar a veces, en puntos concretos, que hagan relación a unos determinados sujetos, los resultados de observaciones de grupo con unas entrevistas y análisis de documentos. Frecuentemente, empero, no se tratará de los mismos problemas.

2º *Validez empírica.* ¿Permiten las observaciones realizar una previsión? La respuesta es, en este punto, más reconfortante. La precisión de las observaciones con respecto a unas oposiciones entre ciertos individuos del grupo, la multiplicidad de las relaciones entre otros, la insatisfacción o la necesidad de mandar a aquéllos pueden verificarse mediante la disidencia de una pandilla o las manifestaciones exteriorizadas. Pero la justificación mediante el acontecimiento sigue siendo una prueba que no puede dejarse escapar a voluntad y que, a menudo, se hace esperar.

858. C) VALOR E INTERES DE LA OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA. - Los métodos de observación de grupo, en especial las tentativas de sistematización en el terreno, así como los esfuerzos realizados para establecer unas categorías y fragmentar unos comportamientos, ¿no merece las mismas advertencias contra posibles exageraciones que en el análisis de documentos? ¿Es verdaderamente útil saber que, en tal grupo, el 25 % de los comportamientos expresan agresividad, el 10 % comprensión, etc.? ¿No representa todo ese despliegue de técnicas un cierto derroche? ¿Explica algo más? Para responder, hay que considerar la observación sistemática bajo aspectos distintos.

En el aspecto del *nivel de profundidad de la explicación*, ¿podemos decir que a observaciones más sistemáticas y rigurosas corresponde una posibilidad de explicación más completa? No siempre es cierto. Tropezamos aquí con el problema del "vértigo de los hechos". En principio, la cuantificación y la observación sistemática tienen por objeto andar paso a paso sin dejar perder nada, para permitir luego la propuesta de una hipótesis que dé cuenta de todos

los aspectos de la realidad observada. Ahora bien, no olvidemos que los problemas de que tratamos son unos problemas colectivos, de grupo, que requieren una visión *global*. Frecuentemente, los árboles impiden ver el bosque. El observador absorbido por su tarea de transcripción rápida de los fenómenos fraccionados no puede investigar su significación, mientras que el investigador que trabaja en seguida con estas fichas no tiene contacto con la realidad del grupo. En ocasiones, al nivel de la explicación, el observador participante tendrá de un modo intuitivo y global una visión más precisa y profunda del problema precisamente por ser éste global que unos observadores que descortezan y cuantifican unos procesos.

Con todo, aun cuando la observación cuantificada no tiene mayor interés, hay que seguir el esfuerzo realizado en este sentido, ya que es un *método científico* que sustituye la simple intuición por un orden de magnitud, unas indicaciones y una orientación; y puede, con el análisis de contenido o los sociogramas, revelar correlaciones insospechadas o incluso destruir impresiones falsas. Estos métodos de observación sistemática (u ordenada) han sido utilizados en psicología, sobre todo en el estudio de los niños. En los últimos años han hecho progresar la investigación de los comportamientos de grupos y descubrir numerosos problemas (véase Sección 111). El fruto de estos trabajos es comunicable a otros investigadores y es posible su aplicación práctica.

Se supone, como ha ocurrido en otros campos, que acumulando observaciones se podrá generalizar comprobaciones, descubrir regularidades, y por tanto *prever* (lo que sigue siendo una de las finalidades de la ciencia). En este paso de la recogida de los hechos a la interpretación encontramos la necesidad de la intuición y de la experiencia adquirida en el terreno, tanto en la participación como en la observación. Aquí también, los dos técnicas de observación no se oponen, sino que se completan. Corresponden a unos objetivos diferentes, a unos momentos diferentes de la encuesta. De todas formas, la observación sistemática es indispensable, por la ordenación y el esfuerzo de conceptualización que supone.

Ciertamente, es difícil hacer sensibles, y aun comprensibles, los problemas que plantean las técnicas de observación. Nos parece casi imposible convencer *in abstracto* a los escépticos, a los que dudan del interés de una cuantificación de los comportamientos humanos. Como en la entrevista, nada puede compararse a una experiencia vivida, aunque sea limitada.

En cuanto al interés pedagógico del aprendizaje de la observación de grupo es, indudablemente, un excelente medio de formación, que desarrolla el sentido de las situaciones y las interacciones sociales. Por ello, interesa sobremanera a los estudiantes.

5º - La entrevista de grupo

859. PARTICULARIDADES PROPIAS DE LA ENTREVISTA DE GRUPO. - Se trata de una técnica híbrida. En parte es una entrevista: el encuestador trata de obtener una información oral de los encuestados, pero no a través de una relación individual sino que predomina el elemento de grupo. Esta técnica es utilizada frecuentemente para la investigación de motivaciones, en el marco de las encuestas de mercado. Puede dirigirse a un grupo natural (un estudio de mercado sobre los programas de televisión recogerá las opiniones de ciertos grupos familiares) o a unos grupos artificiales (amas de casa que posean lavadora). Se trata también de una técnica de grupo, pues parece que las informaciones recogidas son algo distintas de las obtenidas por la simple adición de opiniones individuales.

Tomemos el caso de las amas de casa que poseen lavadora. Su comportamiento en lo que concierne a la utilización de ésta no es idéntico. Para un cierto número de ellas la ropa personal debe lavarse todavía a mano. Esto aparecería, indudablemente, en una encuesta de opiniones individuales. Pero la presencia "viva" de diferentes amas de casa, que observen comportamientos diferentes, favorece la expresión de distintas opiniones y permite incluso que se manifiesten ciertas rebeliones. La interacción de los miembros de grupo favorece, por lo tanto, el que se evidencien las actitudes y justifica el lugar que tiene esta técnica entre las técnicas de grupo.

SECCION 11. - LA EXPERIMENTACION SOBRE EL TERRENO O EN EL LABORATORIO

*"Cuando no se sabe lo que se busca,
no se sabe lo que se encuentra.»*
DASTRE (fisiólogo),
citado por L. FEbvre

861. ANTECEDENTES. - Ya vimos como la utilización de los métodos de las ciencias de la naturaleza había ocasionado unos debates entre los sociólogos del siglo XIX.

El desarrollo de una sociología de tipo filosófico ha frenado los progresos que los científicos habían alcanzado. Así, han quedado sin efecto, no sólo las tentativas de aplicación de las matemáticas al comportamiento humano (Condorcet, sobre el voto, Laplace sobre el testimonio), sino también las reflexiones de Laplace sobre la experimentación (102). El recurso más explícito a la experimentación como medio de prueba se encuentra en los socialistas utópicos (Fourier). Se trata de un método que Pages intitula *experimentación activista*, que consiste en atribuir mayor importancia a los efectos de la intervención que al control exacto de la fuente de los efectos, mostrando así la vía para la intervención activa (Lewin, Moreno).

Por influjo de las ideas socialistas se intentaron algunos experimentos. Por ejemplo el de J. B. A. Godin al constituir en el seno de una asociación de producción, el "familisterio de Guise. Luego, Ch. Pellarin, en su polémica contra Littré (1869), discípulo de Comte, se muestra partidario de aplicar el método experimental de Cl. Bernard; así, por ejemplo, cuando sostiene que las medidas legislativas sean sometidas a ensayo sobre una muestra al azar, en el territorio francés.

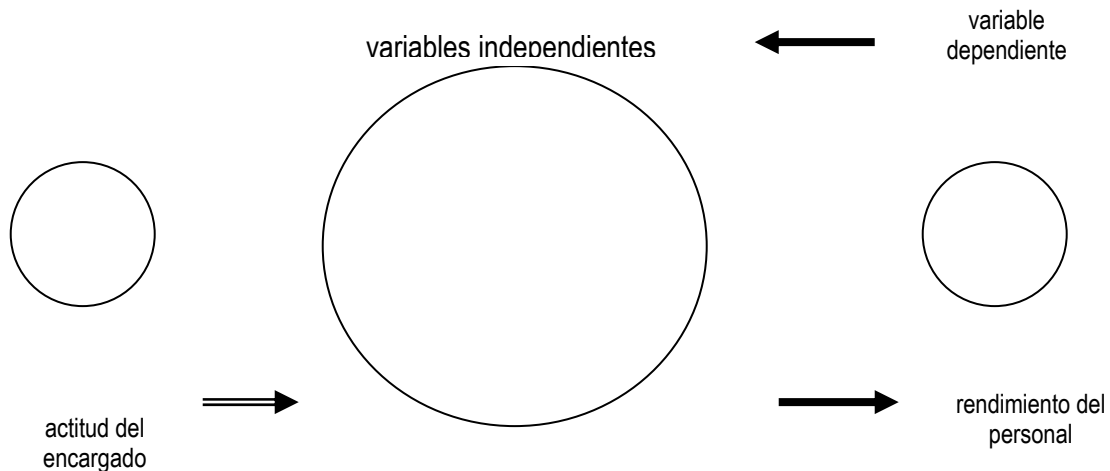
La oposición a la experimentación está ligada, por un lado, a la preferencia por el método comparativo, que otorga preferencia a la historia (variación en el tiempo) y a la etnografía (variación en el espacio). Es la tendencia representada por Comte y Durkheim. Los temas del naturalismo evolucionista fundados en la indivisibilidad de los hechos sociales, se unirán a una filosofía de la duración (Bergson). Pero es a la psicología, en especial a la psicofisiología alemana, que se deben los progresos de la experimentación en el laboratorio. Triplett, en Estados Unidos (1897), organiza una experiencia para medir la influencia de la presencia de un entrenador en los corredores ciclistas. Finalmente, A. Binet, en Francia, intenta las primeras experimentaciones sobre la psicología de los grupos, grupos que se convertirán, como vamos a ver en el terreno más elegido para la experimentación.

1º - El plan experimental

862. 1º LAS CONDICIONES DE ESTABLECIMIENTO DEL PLAN (24, 33, 37, 45, 54, 66, 71, 73, 84 y 87). - La organización de un plan supone que se haga una *pregunta*. Esta debe corresponder a un problema que puede ser si no resuelto al menos analizado y explicado por las técnicas e instrumentos del sociólogo. El análisis conduce a una hipótesis, propuesta de respuesta a la pregunta planteada. La validez de esta hipótesis depende de la forma en que se resuelve el problema. La experimentación aportará la prueba de la ver- dad o falsedad de la hipótesis.

Frecuentemente, se trata de determinar los vínculos que unen dos variables: ¿están éstas siempre presentes al mismo tiempo? ¿Varían en el mismo sentido? ¿Cuál es la causa y cuál es el efecto? A veces, se trata de comparar los efectos de dos factores, su eficacia: comparación entre el efecto del psicodrama y el de una discusión de grupo, comparación de los resultados de los medios publicitarios, etc.

Tomemos un ejemplo: el grupo de investigación de la Universidad de Michigan, bajo la dirección de French, comprobó que en las fábricas estudiadas, los equipos de trabajadores que presentaban el mejor rendimiento, eran aquellos en que la autoridad se ejercía de forma democrática. La observación permitía comprobar una correlación, pero ¿cuál era la causa y cuál el efecto? (en 45, pág. 128).



Recordemos que la variable independiente es aquella sobre la que se opera para descubrir en qué medida influye en los otros factores o variables dependientes.

En el ejemplo citado, la variable *independiente* -la actitud del encargado- se compone de diversas *variables independientes*: grado de rigor de la vigilancia en correlación con la disciplina, atención del encargado en las necesidades de los empleados, forma en que les hace participar en las decisiones o en la marcha del taller. El rendimiento de los obreros es la *variable dependiente*. La simple encuesta no puede más que indicar estos factores. Sólo la experimentación permitirá operar la variable independiente -el comportamiento del encargado- y juzgar los resultados.

El plan experimental tiene por objeto, y es su ventaja sobre la realidad, no hacer variar más que un solo factor a la vez. Sin embargo, en la práctica no es sencillo.

Para juzgar la acción de la variable independiente, hay que comparar dos poblaciones o dos elementos, de los que uno solo será sometido al factor a estudiar. De ahí la necesidad de crear un *grupo de control*. Luego no sólo hay que hacer resaltar el factor en cuestión, sino también *eliminar los factores exteriores*.

Finalmente. Admitiendo su neutralización, quedan los factores que frecuentemente están unidos entre sí. La independencia de la variable es sólo teórica, y su relación con la variable dependiente, difícil de "perfilar".

Sean las que fueren las dificultades del experimento, las condiciones de ejecución del mismo pueden reducirse al esquema siguiente. Se consideran dos grupos lo más semejantes posible, el grupo experimental A y un grupo de control C. Se hace intervenir la variable que debe medirse x sobre el grupo A, únicamente, y se observan los resultados sobre los dos grupos. Si la hipótesis es exacta, el

fenómeno z ligado a la variable x debe estar presente en A y ausente, o más débil, en C . La diferencia entre Z en A y C señala la influencia de la variable x .

El ejemplo siguiente subraya las dos condiciones más importantes de todo plan. Supongamos que queremos medir la influencia de un curso de ciencia política sobre el interés otorgado por los estudiantes a la política. Podremos medir su actitud en relación con la política, a principio y fin de año. Pero, ¿cómo distinguiremos en la curva creciente de interés lo que proviene del curso, o los propios sucesos? Para medir este factor exterior, hay que poder evaluarlo. Para ello, el mejor medio consiste en medir, paralelamente, las actitudes en un grupo de estudiantes que no hayan seguido el curso. Si su interés crece, por ejemplo, de 5 a 6, mientras que el de los estudiantes que han seguido el curso pasa de 5 a 8, nos quedaremos con los dos puntos y no los tres. Pero, para que la comparación sea justa, el grupo de control debe ser también similar al grupo experimental. Si está integrado por estudiantes de derecho privado que no tengan la misma orientación, la comparación puede ser falseada.

Para que un experimento sea significativo, conviene: 1º crear un grupo de control similar al grupo de observación; 2º eliminar al máximo las influencias exteriores.

863. a) ESTABLECIMIENTO DE GRUPOS DE CONTROL. - Establecer un grupo de control similar al grupo experimental no es siempre fácil. Las diferencias más peligrosas son aquellas que no se sospechan, pues no pueden ser ponderadas.

Para hacer que los dos grupos sean similares, se utilizan diversas técnicas:

- *Control de precisión*. - Consiste en componer el grupo de control C , con unos individuos cuya similitud con la de cada individuo del grupo A se verifica, con el fin de que sean similares las variedades de los factores individuales representados. Esta técnica difícil es rara vez aplicada, ya que, en materia de ciencias sociales, es a menudo más indicado, para obtener una composición análoga, comparar dos grupos que individuos similares.

- *Control estadístico*. - Consiste en verificar la frecuencia de distribución de ciertos factores en relación con la experiencia. El inconveniente proviene de que la media (por ejemplo, la edad: 40 años) puede ser idéntica en ambos grupos, pero obtenida, por un lado, por una mayoría de individuos de cerca de 40 años, y por otro, por dos subgrupos de 60 y 30 años. Con lo que puede resultar difícil equilibrar algunos factores cualitativos.

- *Control por el azar*. - Algunos autores afirman que, pese a la atención de los investigadores, siendo demasiado numerosos los factores desconocidos, la mejor forma de reducirlos consiste en neutralizar mediante un muestreo al azar.

864. b) SUPRESIÓN DE LA INFLUENCIA DE FACTORES EXTERIORES MIENTRAS DURA LA EXPERIENCIA. - Imaginemos que un investigador trata de medir, en un grupo de escolares, el efecto de una película contra los prejuicios

raciales. La experiencia se realiza en tres etapas: 1° se enseña a unos niños unos grabados de jóvenes negros y se anotan sus reacciones; 2° los niños asisten a la proyección de la película; 3° se les muestra de nuevo estos mismos grabados y se anota la diferencia de las reacciones para medir la influencia de la película. En primer lugar, hay que asegurarse de que los grabados miden bien la reacción de los niños con respecto a los negros, y no, por ejemplo, al hecho de que los niños negros están en los grabados semidesnudos o mal vestidos. Además, hay que cerciorarse especialmente, de que, aparte de la película cuyo alcance quiere medirse, los dos grupos no hayan sufrido otras influencias durante el experimento (sermón del pastor en la escuela del domingo sobre la igualdad de los hombres y la caridad, o lectura de *La cabaña del tío Tom*, etc.).

Naturalmente, es difícil prever estas variables exteriores. Simon (Wallis, W. y Roberts [II] en 116 bis) relata la historia de una pequeña ciudad orgullosa del porcentaje elevado de asistencia a su museo, porcentaje que un año descendió bruscamente. Se había edificado una *comfort station* en las proximidades del museo.

Para disminuir los riesgos de intervención de causas exteriores desconocidas, interesa no hacer durar demasiado los experimentos. A veces, la duración forma parte del experimento, como en el ejemplo anterior del curso.

865. 2. TIPOS DE EXPERIMENTOS. - Podemos reducir los diversos experimentos posibles a algunos tipos esenciales, según la clase de tratamiento y de verificaciones practicadas.

Ambos factores son frecuentemente paralelos. La dificultad de la verificación aumenta, en general, con la amplitud del tratamiento. Uno y otro factor dependen de la complejidad de la situación en la que se desarrolla el experimento, de la dificultad en aislar y medir la variable y de la posibilidad de cuantificar los resultados. En algunos casos, el investigador no realiza personalmente el tratamiento; pero puede aislar, luego, ciertos factores. Veamos dichos casos:

866. a) ANTES. DESPUES. - Los experimentos denominados *antes-después* son los que admiten el máximo de condiciones. El grupo experimental es observado antes de la introducción de la variable y después de la misma.

Por ejemplo, un experimento que tenga por objeto medir la influencia ejercida por una campaña de propaganda que siembre temor por la caries (67) para incrementar la higiene dental.

Este método permite medir los efectos de la evolución (el efecto de una película o de una acción de propaganda). Pero, para ello, es indispensable conocer la opinión de los sujetos antes y después del experimento. Sólo así podremos comparar los resultados en unos sujetos que presenten antes y después unas características diferentes. Finalmente, en el campo estadístico, la repetición de la encuesta con los mismos sujetos, da mejores resultados.

El inconveniente del método proviene de que es difícil no prevenir a los sujetos, lo que puede modificar sus reacciones y los resultados del experimento. Además, el tiempo que transcurre entre los dos momentos del experimento multiplica las probabilidades de intervenciones exteriores incontrolables y susceptibles de modificar la actitud de los sujetos.

867. b) EL CONTROL POSTERIOR, UNICAMENTE. - En este caso, el grupo es observado sólo después de la introducción de la variable. Ello exige un grupo de control idéntico para comparar. Esta clase de experimento es más discreto que el precedente. Incluso, con la introducción de una variable por parte del investigador, el grupo contemplado puede no estar al corriente del experimento.

Es el caso de publicar en un periódico estudiantil cierta información, cuyo efecto quiere medirse (en 45, pág. 125). En relación con una discusión ulterior, se pudieron comparar las reacciones del grupo que había leído el periódico que contenía la información y las de otro grupo que había recibido la publicación sin la misma.

868. c) EX POST FACTO. - La experiencia *ex post facto*, estudiada por Greenwood, deriva más del análisis que de la experimentación. Se trata de estudiar las consecuencias de una variable, que no ha sido introducida por el investigador, pero puede ser aislada en la propia situación.

Este método se empleó con el estudio realizado en 1955 por Christiansen (en 24) sobre las relaciones entre la instrucción recibida y el éxito social. El autor comparó la forma en que los diplomados habían resistido a la depresión económica de 1930, en comparación con los no diplomados.

Es un método muy similar al de "sólo después", No siempre puede asegurarse la semejanza de los dos grupos que se compara. Tiene la ventaja de no exigir tratamiento, y de tomar sus elementos de la realidad, sin artificios. De hecho, es un experimento natural; más exactamente, se presenta como natural para el investigador, puesto que las variables casi siempre son introducidas involuntariamente por otras personas distintas de aquél.

869. d) LA SIMULACIÓN. - En los últimos años ha aparecido un nuevo tipo de experimento con las técnicas de simulación. La noción de una simulación esta relacionada con las nociones de teoría y de modelo. Recordemos que una teoría se define por una serie de conceptos y comprende un conjunto limitado de proposiciones (axiomas, con sus consecuencias) que constituyen un sistema hipotético-deductivo. "El modelo se relaciona a la vez con la teoría de la que es una realización, y con una realidad física, a la que se vincula mediante una medición" (2, pág. 331).

Un experimento simulado consistirá en la "fabricación" de un objeto que responda a las condiciones del modelo. La simulación es una concreción de un modelo, distinto del objeto al que se aplica.

Se utiliza, por ejemplo, para la previsión de las capacidades de llenado de presas hidráulicas, partiendo del censo de los pluviómetros durante los últimos cincuenta años. Para ello, se estructuran series posibles de caídas de lluvia, por sorteo al azar entre las registradas en el pasado durante el período correspondiente. Las simulaciones son, en cierto modo, "parábolas materiales".

El término "simulación" proviene de la investigación operativa y se aplica a las técnicas surgidas del método de Monte Carlo. Se aplican ya varios tipos de simulación (numérica, analógica y para modelo reducido).

Nacida en las investigaciones sobre la decisión, la simulación ha sido utilizada en economía, algo más tarde en sociología, especialmente en el estudio de los grupos, y por último, en sociología política.

Se distingue generalmente en su utilización:

1º Los juegos o experimentos de simulación con hombres sin ayuda de máquinas. Por ejemplo, los juegos pedagógicos (Universidades); o los juegos estratégicos (Departamento de Defensa, juegos con finalidad de investigación teórica).

2º Las simulaciones mixtas: hombres ayudados con máquinas.

3º Las simulaciones sobre ordenador. Estas permiten, gracias a la rapidez de cálculo de estas máquinas, la explotación de numerosos datos.

Los resultados de *estos* experimentos adolecen, como observa Padioleau, de una "estrepitosa pobreza teórica" (100 bis). Además, la mayoría de simulaciones utilizan unos datos que no se apoyan en observaciones reales. Efectivamente, el problema esencial de la validez del experimento resulta totalmente escamoteado, reduciendo "los experimentos de simulación a unos experimentos de ciencia-ficción". Con todo, al estar la simulación todavía en sus comienzos, cabe pensar que se perfeccionará. Un experimento como el de Crécine sobre el voto del presupuesto municipal en algunas grandes ciudades americanas, o el de Abelson (1 bis), se cuentan entre los más interesantes y hacen concebir tales esperanzas.

870. 3º VALIDEZ DE LA EXPERIMENTACION EN LABORATORIO. - Según su definición, permite al investigador controlar ciertas variables y operar otras.

Al margen de las dificultades suscitadas por la organización técnica del plan experimental, el experimento tropieza con obstáculos inherentes a la situación misma, que limitan su validez y, por tanto, su utilización. La validez, como sabemos, se da siempre en función del objetivo propuesto.

En primer lugar y especialmente, el marco del laboratorio es *artificial*, lo que lleva a plantear preguntas como éstas:

¿En qué medida el comportamiento de los sujetos es idéntico en el laboratorio y en la vida real? Las motivaciones de los sujetos pueden no ser comparables, y el

estímulo de la situación es diferente. Por ejemplo, en el caso de un jurado de hecho, del que no depende ninguna condena real, ¿será idéntico el comportamiento del grupo?

Para Vinacke y Festinger, el experimento "miniatura" no constituye una maqueta reducida de la situación real, puesto que se trata de aislar un solo factor. En efecto, se trata de "crear una situación en la que el funcionamiento de ciertas variables podrá ser esclarecido gracias a unas condiciones especiales idénticas y claramente definidas. Poco importa que una situación semejante no se encuentre en la vida real" (38, pág. 166).

No podemos, dice Lemaine (84, pág. 86), "ganar en los dos tableros de lo concreto y del rigor",

Segunda pregunta: ¿Pueden los individuos, casi siempre voluntarios, ser considerados como representativos del conjunto de los grupos sociales? ¿No podemos pensar, con Mac Nemar (106 bis, página 71, en 84), que "la ciencia actual del comportamiento humano es en gran parte la del comportamiento de los estudiantes (precisaríamos más, diciendo: americanos) de primer año"? Esto nos lleva a una tercera pregunta, que abarca las otras dos: ¿cuál es el alcance del resultado de los experimentos en un laboratorio? ¿Podemos generalizarla a otros grupos, traspasarla a la vida real? He ahí el problema de la validez del experimento,

La tentativa de generalizar los resultados de los experimentos realizados con pequeños grupos, como recompensa de un trabajo difícil ha sido ciertamente importante, pero poco justificada. Los experimentos de grupo sin líder, previamente designado para detectar así las aptitudes de los participantes para el liderazgo, han dado unas indicaciones parcialmente verificadas en la vida, pero la correlación continúa siendo escasa,

Crear, como Lewin (en 85) y Bales (4), que puede extrapolarse a la sociedad los resultados obtenidos en este tipo de experimentos es conocer deficientemente la naturaleza de los grupos reales y los movimientos sociales.

¿Cabe generalizar los resultados a otros grupos? Es evidente que la experimentación depende no sólo del tipo de situación vivida en el laboratorio, sino también de las concepciones del experimentador y de los voluntarios observados, así como de la cultura de éstos.

Las mujeres americanas reaccionan de forma más positiva en una discusión de grupo que en una conferencia; otro experimento ha mostrado que para obtener un cambio de actitud en unos estudiantes hindúes, el método más eficaz era la conferencia que apelaba a reacciones emocionales (en 84, pág. 155). Pero, en el primer caso, se trataba del consumo alimenticio, y en el segundo, del problema de las castas: ¿podemos comparar experimentos que se orientan hacia problemas tan diversos?

Para concluir, diremos que la situación social del laboratorio es artificial y no puede reemplazar a la observación de situaciones reales. Esto no significa que la experimentación sea inútil, sino, simplemente, que se ajusta sólo a ciertos tipos de problemas. Aparte de que su aplicación depende también, naturalmente, de las posibilidades materiales de que se dispone. En todo caso, hay que advertir que la experimentación aporta rara vez una prueba definitiva. Lo más frecuente, dadas las diferencias existentes entre la vida real, más compleja, y el laboratorio, artificial, es que el experimento se limite a sugerir unas hipótesis más que demostrarlas. Por ello, del mismo modo que los investigadores tienden a preferir las encuestas sobre el terreno a las realizadas por sondeo, se procura salir de los laboratorios para intentar, pese a sus dificultades, la experimentación en la vida real.

871. 4." LA EXPERIMENTACIÓN SOBRE EL TERRENO. - Dadas las dificultades de organizar verdaderos experimentos sobre el terreno, muchas veces los investigadores se inclinan a operar sobre grupos naturales, pero procurando que realicen ciertas consignas. Valga, como ejemplo, la experiencia de Sherif (112), que trabajó sobre niños en unas colonias de vacaciones.

La distinción entre laboratorio y medio natural no es siempre fácil. Porque lo que cuenta no es el marco del laboratorio, sino el lado artificial del experimento, y sobre todo la forma en que éste es percibido por los sujetos.

¿Cómo puede clasificarse el experimento de E. Mayo en Hawthorne? Se trataba de observar unas obreras en la fábrica en que trabajaban habitualmente, pero la sala de montaje de los relés eléctricos, donde tenía lugar el experimento, estaba aislada del resto de la fábrica, y los sujetos percibieron tan claramente el elemento artificial de la situación, que ésta se convirtió en el factor determinante de la investigación.

Las condiciones que debe reunir un experimento sobre el terreno son aún más difíciles que las que impone una encuesta. Amén de que el experimentador cuente con todas las cualidades necesarias para el experimento, así como un alto grado de formación la ayuda de los encuestados es frecuentemente indispensable. Más que su autorización, es preciso llegar a reunir unas condiciones muy especiales para el éxito.

La experimentación plantea, a partir de un cierto grado de intervención, un problema de orden moral. El efecto de *feedback* y las manipulaciones que requiere el experimento pueden, aún más que la encuesta de exploración, perturbar el medio encuestado. En ocasiones, los dirigentes interesados no recurren al sociólogo más que en caso de dificultad, es decir, en unas condiciones que hacen que la intervención objetiva de éste sea especialmente delicada. Para no alterar los resultados, se disimula con frecuencia la variable observada, y a veces, incluso, se disfrazan unos factores. Todas estas condiciones, tan difíciles de reunir, hacen que la experimentación sobre el terreno sea rara vez posible. Por ello, los investigadores se han orientado, para llevar a buen fin sus experiencias, hacia determinados grupos habituados a un cierto ritmo de actividades en común:

estudiantes que aceptan el papel de cobaya movidos por el interés científico; o niños y soldados, por sumisión. Estas elecciones asimilan en definitiva estas experiencias a las de los laboratorios. Constituyen, con todo, un escalón intermedio entre la encuesta de laboratorio rigurosa, pero artificial, y la encuesta de exploración o de diagnóstico.

Recientemente, ha surgido en los Estados Unidos una forma nueva de experimentación sobre el terreno. No es, en rigor, un experimento, porque no se aísla una sola variable. Se trata, simplemente, de observar incidentes provocados, un género de "happening". No sorprende que sea Garfinkel (47) el representante de la etnometodología, el que haya organizado este tipo de experimentos para verificar su hipótesis de que todos somos "teórico-prácticos" y la sociedad persiste, no gracias a unas creencias sagradas y compartidas, sino por un acuerdo tácito sobre lo que cada uno sabe y comprende de las actividades humanas cotidianas. Las consignas dadas a los estudiantes consisten en provocar un punto de ruptura, bien en su ambiente mediante unas preguntas, bien mediante un incidente como soltar unos pollos en la plaza de una ciudad. Estos experimentos tienen por objeto interrumpir la rutina y quebrar la superficie de los hábitos, para mostrar su aspecto convencional. Es, en cierto modo, un sustituto accesible con respecto a la revolución imposible. De ahí, su éxito con los jóvenes (véase 53).

2º - Teoría e investigación en materia de grupos

872. VARIEDAD DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE LOS GRUPOS. - No existe aún una verdadera teoría acerca del comportamiento humano en grupo.

Lewin es el psicólogo que ha contribuido más a unir la teoría y la investigación, y a impulsar numerosos trabajos en este campo, al fundar el centro de investigación de dinámica de grupo de Michigan.

Históricamente, lo primero que llamó la atención fue la influencia del grupo sobre la productividad del individuo. Muchos otros problemas se han suscitado después. Estos, como se plantean en la vida, derivan de sectores muy variados. Al analizar varios observadores una misma reunión de grupo, no harán la misma descripción de lo que ocurre. Unos podrán estudiar la *producción* del grupo o su forma de tomar unas decisiones; mientras que otros estudiarán su *cohesión* o la forma en la que los participantes se comunican entre si. Algunos son atraídos hacia una conceptualización y necesitan *teorías*, mientras que otros creen preferible acumular *observaciones*. Actualmente, se dispone de una gran cantidad de trabajos, de conceptos, de orientaciones (Rogers) y de algunas explicaciones generales (Lewin). Pero no hay todavía una verdadera teoría de conjunto. El estudio sistemático de los grupos es demasiado reciente y su variedad, sus dimensiones, y el número de problemas planteados por unas variables difíciles de aislar es demasiado grande para permitir una síntesis, o incluso una conceptualización homogénea. Con todo, estos estudios no se contradicen, sino que frecuentemente se completan. Cada autor sólo busca en el grupo una explicación parcial y sólo observa un aspecto del problema.

La experimentación en el laboratorio ha permitido revisar algunos problemas. Y la conjunción entre la investigación fundamental y la investigación aplicada ha hecho grandes progresos en los últimos años.

873. 1º EL GRUPO COMO FACTOR DE CAMBIO. a) INFLUENCIA SOBRE LA PERCEPCIÓN. - El primer experimento llevado de forma rigurosa sobre la influencia del factor de grupo se debe a Sherif (109).

Consistió en pedir a unos sujetos, situados en una habitación oscura, que anotaran en una hoja blanca la forma en que sitúan un punto luminoso (efecto autoquinético). El experimento demostró que, un punto fijo que, en principio, era visto por algunos más a la derecha y por otros más a la izquierda, acababa siendo percibido por todos igual, porque algunos modifican inconscientemente su forma de ver para adaptarse al juicio de la mayoría.

Asch, para medir el efecto del grupo, organizó otro experimento similar (3 bis). Se trazan en una pizarra varias líneas de longitud desigual. La mayoría del grupo recibe la consigna de dar una respuesta falsa. Sólo algunos sujetos la ignoran. El comportamiento de éstos se diversifica significativamente: unos que acaban por ver erróneamente, otros piensan que ven erróneamente y otros piensan que ven bien pero hacen como si vieran mal para no singularizarse.

874. b) INFLUENCIA SOBRE LA OPINIÓN. - Numerosas encuestas muestran la influencia de la familia y de los amigos sobre las opiniones políticas (79 bis). Pero en todos los demás campos se da también una presión muy fuerte para asegurar la conformidad hacia las creencias y actitudes grupales. Esta presión es tanto más fuerte en la medida en que el grupo satisface mayormente las necesidades de sus miembros.

875. c) INFLUENCIA SOBRE LA PRODUCCIÓN. - La influencia del trabajo en grupo sobre la producción ha sido estudiada experimentalmente por los americanos, y más tarde por los franceses (experimentos dirigidos por C. Faucheux y S. Moscovici).

Se intenta con estos experimentos responder a preguntas tales como: ¿Obtienen mejores logros los grupos o los individuos? ¿Existe un efecto de grupo, positivo o negativo, sobre la actuación de los individuos? ¿Son los individuos superiores a los grupos? ¿Trabajan los grupos de un modo diferente? ¿Son los grupos más o menos originales que los individuos? (8, 35, 41, 42 y 73).

Se ha demostrado que la superioridad del grupo depende del tipo de tarea que debe cumplir, y especialmente, de la colaboración que permite. Si hay tal colaboración, lo que es normal, los grupos explotan con ventaja todas las posibilidades de descubrimiento.

876. 2º LAS FUNCIONES DEL GRUPO (77. Tomo 11, págs. 498 a 600). Son diversas, y hemos de recordar al estudiarlas: 1.º que las necesidades aparentes o

confesadas de los miembros del grupo no son siempre sus necesidades reales; por ello, las funciones reales del grupo no coinciden necesariamente con sus funciones aparentes, y 2º que las necesidades satisfechas por un grupo pueden muy bien no ver ya las que el mismo grupo satisfizo en el pasado; encontramos, aquí, la noción de función latente.

En primer lugar, es preciso considerar el papel que representa el grupo para cada uno de sus seguidores. En general, la pertenencia al grupo disminuye la ansiedad del individuo. Por otra parte, el grupo asegura la satisfacción de ciertas necesidades -como seguridad o dominio- de sus miembros, sobre todo de los dirigentes: ser escuchado, admirado, decidir, mandar, etc. (Claro es, que estas funciones pueden ser cumplidas también en el interior de un rol formal específico: político, deportivo, cultural, religioso). La pertenencia del individuo a diversos grupos planteará problemas de equilibrio y de conflicto. Por ello, los grupos, tratan de ejercer una influencia lo más completa posible e intentan satisfacer todas las necesidades de sus miembros. La Iglesia, aparte de su función religiosa, persigue una obra educativa y cultural. La familia no puede actualmente colmar todas las necesidades; de ahí, la diseminación de los niños durante las vacaciones.

El problema de las creencias está igualmente vinculado a las funciones del grupo. Incluso sin pretender realizar propaganda, al surgir la información de una misma fuente tiende a uniformar la opinión de los miembros del grupo. Por esa razón, las opiniones colectivas resisten mejor el cambio que las creencias individuales. Se llega a veces a esta situación extrema en que nadie cree ya, pero todos creen que los demás creen (77, pág. 531). En efecto, la conformidad de creencia con el grupo satisface al individuo que tiene necesidad de sentir que efectivamente forma parte de un conjunto que le supera. Esto es importante para comprender el papel de los grupos en la evolución social, su resistencia al cambio, su carácter estable o inestable, y su posibilidad tanto de resolver las tensiones interiores como de oponerse a las presiones del exterior.

877. 3º LA ESTRUCTURA DEL GRUPO (63). - El primer elemento importante es el *volumen* del grupo. Es probable que exista, según las tareas que han de realizarse, una dimensión óptima. Cualquier joven sabe que el ambiente de un *surprise party* es muy diferente según que asistan 15 ó 50 personas. Cada grupo tiene su ambiente propio, lo que determina su volumen óptimo.

El papel de los individuos en el grupo y la forma en que se comportan en relación con los demás dependen, en parte, de la personalidad de cada miembro, y en parte, de la estructura del grupo y el papel que cada sujeto desempeña o aspira a desempeñar en el mismo. Cuanto más precisa es la estructura del grupo, más hemos de esperar que los papeles estén determinados de antemano y ejerzan sobre las relaciones entre los miembros, a veces, más influencia que la personalidad de cada uno. Con todo, ocurre también que el grupo, en su definición oficial, sólo imperfectamente representa la realidad.

La sociología industrial distingue lo que denomina jerarquías formales e informales. En estas últimas, un individuo, por el hecho de saber de todo y mantener buenas relaciones con todo el mundo, acaba por ostentar una gran influencia a pesar de tener un puesto formal muy subalterno. Gran parte del comportamiento de algunos miembros del grupo no está, pues, enteramente determinado por la estructura aparente o formal del grupo.

Numerosos autores insisten en la importancia que las primeras experiencias de vida en grupos tienen para fijar las actitudes y necesidades ulteriores de los individuos. Las reacciones del niño a la autoridad de los padres preparan ya las actitudes de obediencia, a la ley y a la autoridad política, que manifestará de adulto.

En cualquier grupo grande existen subgrupos, y también -incluso en los grupos pequeños- unos vínculos más estrechos entre algunos de sus miembros. El nombre de Moreno está vinculado al estudio de lo que él denomina la *sociometría*: las elecciones y rechazos existentes entre los miembros del grupo.

La estructura grupal está estrechamente relacionada con tres problemas que son: el mando, la moral y las comunicaciones.

878. a) EL MANDO (48, 56, 77 y 123). - Varios autores han tratado de establecer las características físicas, intelectuales y morales del líder. La heterogeneidad de los resultados ha llevado a considerar a éste, no como un individuo dotado de aptitudes en general sino de ciertas capacidades en relación con una situación dada. Su acción ha de considerarse, pues, en función de las necesidades del grupo.

Para Stodgill, el líder es aquel que es reconocido como tal por los restantes miembros del grupo y ayuda al grupo a alcanzar sus fines. Existen, pues, tantos tipos de líder y de mando, como situaciones o funciones existen en el grupo (48).

Krech y Crutchfield (77) polarizan las funciones del grupo en torno al líder, pero admiten que éste no podría cumplirlas todas. Fritz Redl (en 48, pág. 907), centra igualmente el problema de la formación del grupo en el tipo de función asumida por el líder, que es objeto de identificación y deseo y constituye un apoyo para el "yo" de los miembros del grupo. Las primeras investigaciones verdaderamente científicas sobre el mando han sido las emprendidas por los discípulos de Lewin, el cual había ya insistido en la influencia de los estilos de mando sobre las conductas de los miembros del grupo.

Lippitt y White (90) estudian cuatro grupos de niños, comparables en cuanto al nivel mental y al medio socioeconómico. Estos grupos se reunían en clubs y tenían todas actividades del mismo tipo: confecciones de máscaras y otros objetos. El experimento consistió en dirigir cada grupo mediante un líder de juego, adulto, el cual adoptaba un tipo de mando ya *autoritario*, ya democrático, ya de adulto *laissez faire*. Todos los grupos eran mandados de acuerdo con cada uno de estos métodos, cuyas modalidades habían sido previstas de antemano. Varios observadores anotaban todas las intenciones del líder, las reacciones de los niños, sus actitudes y palabras, etc. Las comparaciones afectan a diversos

puntos: El *rendimiento* era, desde el punto de vista del trabajo, malo en el grupo de *laissez faire* y bueno en los otros dos. La motivación parecía elevada en los grupos llevados democráticamente pero el descenso de rendimiento era claro en caso de ausencia momentánea del líder autoritario. *La actitud con respecto al líder*: dependencia en el grupo autoritario (manifestaciones de sumisión, necesidad de aprobación, pérdida de individualidad, menor originalidad) y buena armonía en el grupo democrático. *La actitud en relación con los otros miembros del grupo*: charla, indisciplina y agresividad en el grupo de *laissez faire*; cohesión, espíritu comunitario y de ayuda mutua en el grupo democrático; agresividad, o al contrario, apatía y algún comportamiento dominante en el seno del grupo autoritario.

Finalmente, en cuanto al *sentimiento de mayor o menor satisfacción*, experimentado por los niños, parece que éstos no apreciaban el *laissez faire* V que estaban satisfechos del líder democrático; mientras que algunos parecían igualmente satisfechos con el líder autoritario porque garantizaba su seguridad.

Otras observaciones interesantes se hicieron cuando, en otro experimento distinto, se perturbó el desarrollo de las sesiones de trabajo (presencia de un obrero que desplaza los objetos al ausentarse el líder). Los grupos democráticos reaccionaron procurando resolver las dificultades, mientras que en los grupos autoritarios surgían disputas y explosiones de agresividad no contra el líder ausente sino contra los miembros más débiles del grupo.

Este experimento orientó las investigaciones hacia el estudio de la influencia de los tipos de mando más que de los tipos de líder y condujo, con fines prácticos, a interesarse por la formación de directivos y la evaluación de sus capacidades de mando, *in abstracto*.

Igualmente, las nociones de eficacia, de acierto, de moral han pasado a investigarse, al margen de la personalidad del líder, el estilo del mando y el tipo de intercambios que éste fomenta o suscita, particularmente la estructura de las comunicaciones.

879. b) LA MORAL DEL GRUPO. - Es difícil encontrar unos criterios que se adapten a todos los grupos. En la industria se conocen más bien los índices de baja moral: todas las formas de huelga, lentitud en la producción, absentismo, accidentes. Durante mucho tiempo se ha creído que productividad y moral iban a la par, de ahí, el esfuerzo por mejorar esta última mediante las relaciones humanas. Numerosos experimentos han demostrado que el estilo de mando y la actitud del encargado influían en la moral y en la productividad, sin que se dé una correlación positiva entre ambas variables cuando están aisladas.

Sin embargo, sea cual fuere el fin del grupo o su producción en sentido amplio, y ya se trate del ejército, de la industria, o de un grupo cultural, deportivo o político existen algunos elementos que expresan la moral del grupo. En primer lugar, su

cohesión interna, al margen de presiones exteriores y también la ausencia de discusiones y subgrupos separatistas; la aptitud para vencer las dificultades; la actitud positiva en relación con los fines; la comunidad de aspiraciones y el deseo de mantener la unión.

Sherif (112) organizó varios experimentos en unos campos de vacaciones de muchachos, para estudiar los procesos de tensión y armonía. Recordemos también los estudios realizados sobre la cohesión y desintegración de la *Wehrmacht* (47 B 632), a los que podemos añadir los análisis de comportamiento en grupos reales en caso de crisis (13).

La manera como el grupo trata de cumplir sus funciones –y por la que los participantes reciben la impresión de progresar o no hacia el fin buscado- es uno de los elementos que contribuyen a elevar a la buena moral del grupo. En efecto, permite alcanzar un nivel bastante elevado de participación (creencias, ritos). Asegura la correspondencia entre el nivel de aspiración y el de realización (dosificación de idealismo y de acción concreta en los partidos políticos). En fin, garantiza o exige una cierta igualdad en los sacrificios (caso de los bombardeos sistemáticos del East End, en Londres, para romper la unidad del pueblo inglés).

Frecuentemente, como quiera que los individuos buscan algo en el grupo (solidaridad, etc.), lo encuentran tanto mejor y el sentimiento de cohesión será tanto más experimentado en la medida en que tengan la posibilidad de expresarse y de ser informados. Esto depende, en parte, del estilo de mando, pero también de la estructura de las comunicaciones.

880. c) LA ESTRUCTURA DE LAS COMUNICACIONES. - En relación con este aspecto de la organización del grupo se ha preguntado, en primer lugar, cuál era su influencia en el surgimiento del líder.

Bavelas (8), alumno de Lewin, realizó el siguiente experimento: un grupo de cinco personas efectúa cierto número de trabajos. Uno de los experimentos consiste en un intercambio de cartas entre los sujetos, los cuales sólo pueden comunicarse entre sí mediante unos mensajes escritos, según un esquema de comunicación previsto. El sujeto que tiene una posición privilegiada, es decir, mayores posibilidades de comunicación, sale más airoso que los demás. Esto dio a Bavelas y a Leavitt la idea de completar la experiencia designando líderes (8, pág. 93).

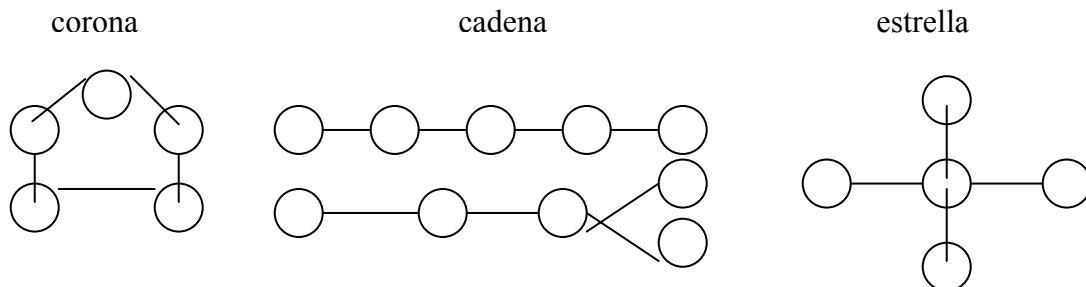


figura 15-2

Las cifras indican el número de veces que los sujetos que ocupan esta posición son elegidos por los demás. Leavitt hizo variar a continuación, la cantidad de información, relacionándola con el centro y los extremos.

Es evidente, a través de estas investigaciones, que aparte de la personalidad, la posición del individuo en el interior de una red de comunicaciones, condiciona sus ocasiones de mando, o sea, sus posibilidades de tomar decisiones operacionalmente válidas. Esto explica que algunos individuos, como consecuencia de un estatus que les mantiene alejados de los circuitos de información, tomen decisiones lamentables; mientras que aquellos que, bien informados, podrían tomarlas, no tienen ese poder. La información se convierte en un factor tan importante como la aptitud. Y el *mando* aparece de este modo *menos como un atributo del individuo que como un aspecto de la organización*.

La eficacia del sistema de comunicaciones depende de si los receptores pueden o no emitir a su vez para pedir explicaciones complementarias. La importancia de este intercambio de información en retorno (*feedback*) ha sido puesto de relieve experimentalmente por Leavitt y Müller (81).

Se trata de que un sujeto A indique *verbalmente*, sin mostrar el modelo, la posición de sus rectángulos (vid, figura adjunta), a un grupo de personas B, que deben reproducirlos. Las situaciones experimentales son:

- 1º A, invisible, explica- B no hace preguntas,
- 2º A, visible, explica - B *no* hace preguntas,
- 3º A puede responder "sí" o "no" a las preguntas realizadas por los miembros de B, y
- 4º A responde a todas las solicitudes de aclaración,

La precisión o la conformidad entre los dibujos de los miembros del grupo y el modelo crece evidentemente al ir pasando de las situaciones 1º a 4º

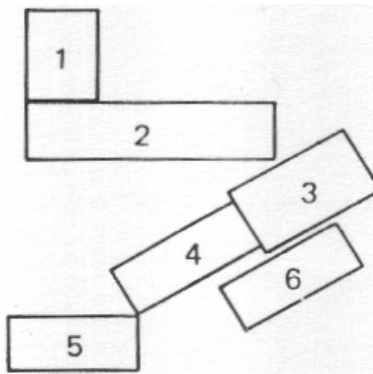


FIG. 15-3

El tributo de esta precisión es el coste del tiempo. Este experimento, aunque más limitado, nos parece tan interesante como los precedentes; si no en el aspecto teórico, al menos en el práctico. En primer lugar, es menos artificial. En el

experimento, ya visto, sobre el líder, entran otros elementos en juego, sistemáticamente ignorados en laboratorio. En cambio, es muy frecuente en la vida real dar órdenes por teléfono o verbalmente, y con rapidez. Este experimento se acerca, pues, a la realidad, y permite a los participantes caer en la cuenta de las dificultades de ser comprendidos y de la necesidad de verificar siempre la buena recepción e interpretación de los mensajes.

Los estudios de grupo han conducido, como hemos dicho, a algunas modificaciones prácticas (hospitales, etc.). No obstante, no ejercen todavía la influencia que merecen. Los problemas de grupo pertenecen aún al campo de la investigación de los psicólogos, los científicos de otros campos sociales no se han preocupado de aplicar los progresos alcanzados. Sorprende, por ejemplo, que se estudien los partidos políticos, sin hacer referencia a lo que son en primer término: *unos grupos*.

Un experimento concluyente consiste en solicitar a unos estudiantes que hayan estudiado los problemas de los grupos, que elaboren el plan para un estudio de los partidos. Lo establecen todos sin dificultad, encontrando problemas de estructura, de jerarquía, de mando, de pertenencia, de papeles, de fines, de relaciones interpersonales, de relaciones del grupo con el exterior, etc. Ello tiene la ventaja de ofrecer un marco más amplio y una conceptualización más refinada. De ahí que los problemas pedagógicos en la enseñanza sean progresivamente revisados a la luz de los recientes descubrimientos sobre los procesos de grupo, pues, ¿no es un grupo una clase de escolares?

Queriendo ir más allá de la artificiosidad del laboratorio experimental, un gran número de investigadores de los fenómenos de grupo, con posterioridad a Lewin, se han orientado hacia un nuevo método que no sólo afecta a la investigación fundamental, sino que tiene sendas aplicaciones prácticas inmediatas. De él, vamos a hablar ahora.

SECCION III. - LA INVESTIGACION ACTIVA (ACTION RESEARCH) y LA INTERVENCION PSICOSOCIOLOGICA

*«Estoy solo y ellos están unidos,
me decía y esto me dejaba pensativo.»*

DOSTOIEVSKI, Memorias escritas en un sótano.

1º- Investigación aplicada e investigación fundamental

Hemos indicado diversos tipos de encuesta, adoptando el punto de vista más objetivo posible en relación con la observación científica. Tanto en la exploración como en el diagnóstico y en la experimentación hemos considerado la investigación sin prejuzgar las decisiones que podrían tomar los usuarios en función de los resultados si éstos les hubiesen sido comunicados. Hemos indicado también todas las medidas tomadas por el observador para que su

presencia trastorne lo menos posible el medio encuestado. Nos hemos colocado, pues, bajo un ángulo de neutralización del efecto, considerado como inquietante, de la propia encuesta. Esto era, evidentemente, una forma de reconocer dicho efecto.

Vamos a ver ahora otro tipo de investigación más reciente y mucho menos difundido, que utilizará precisamente este factor activo de la encuesta. La forma de utilizar tal elemento dinámico, que obedece a unos procesos todavía mal conocidos, es uno de los objetivos de la investigación que Lewin llamó *action research*.

Conviene observar empero que este elemento activo de la investigación ha sido ya reconocido empíricamente y parece que también ha sido utilizado de manera espontánea con fines prácticos e incluso intervencionistas.

La noción de “investigación activa” supone, no sólo como su nombre indica la eficacia de una investigación aplicada, sino también un vínculo estrecho con la investigación fundamental. Sin embargo, la simple comprobación de los efectos de la observación no hubiera bastado para hacer progresar el estudio de las intervenciones si, superado este empirismo, no se hubieran podido generalizar y utilizar unas teorías y unos conceptos. Unas y otros han surgido de la investigación aplicada. Esto explica cómo, al haberse realizado la evolución de distintas técnicas, en función de formas de obrar personales, se han encontrado resultados, explicaciones y teorías diferentes, que a su vez han modificado las concepciones y experiencias de las investigaciones activas posteriores. En este campo, extremadamente complejo y todavía mal explorado, en el que evolucionan las opiniones, es especialmente difícil clasificar las diversas técnicas de intervención y las teorías que las inspiran. Tomaremos de Max Pages las nociones que siguen, las cuales nos permitirán formular una clasificación imperfecta y provisional pero que tiene en cuenta las diversas tendencias existentes. Parece que se pueda considerar, por un lado, el *nivel de intervención* y la finalidad perseguida: intervención al nivel de las *estructuras*, e intervención de *información*; por otro, la *actitud del investigador*: intervención de tipo *distanciado*, más o menos dominante, en la que el investigador interviene mediante una encuesta o un sociodrama, y enfoque *clínico no dominante*, en el que el observador está directamente en contacto con el grupo que reúne. Esta clasificación no hay que entenderla como una separación tajante, sino como dosificaciones en las que un elemento aventaja a los otros sin que los excluya.

2º- la intervención al nivel de las estructuras (distanciada, facilitadota, dominante)

882. 1.0 KURT LEWIN: a) LA APORTACIÓN TEÓRICA: LA NOCIÓN DE CAMBIO. - El primer fundamento teórico, que orienta las investigaciones activas, fue aportación de Lewin y de sus discípulos. Los conceptos de campo y región, de fuerza y tensión son indispensables. Los grupos de la teoría de Lewin se

convierten en unos conjuntos definidos por unos vínculos de mutua dependencia entre los miembros, los cuales poseen un campo psicológico específico en cuyo interior pueden ser distinguidas diversas "regiones" en las que pueden ocupar diferentes posiciones los miembros de los grupos.

Como quiera que la intervención trata de producir y estudiar unos cambios, esta topología de Lewin permitirá medirlos. Pero más aún que dichos conceptos y este marco de trabajo, es la teoría de Lewin sobre el cambio la que ha dado a la investigación activa su punto de partida y orientación. Esta teoría ha surgido de una experiencia práctica (43 y 40).

El gobierno americano encargó a Lewin, durante la guerra, que tratara de modificar los hábitos alimenticios de las amas de casa. Organizó, primero, una serie de conferencias para explicar a las mujeres el valor calórico de los despojos. y disminuir la demanda de carne de buey. La influencia de estas reuniones fue calculada en un 3 % de modificaciones en el comportamiento de los consumidores. Lewin emprendió entonces una serie de reuniones-discusiones, en las que, en lugar de monologar, incitó a las participantes a ofrecer su opinión y comunicar sus ensayos, etc. Los resultados fueron espectaculares, ya que se registró un 32 % de modificaciones en las compras.

883. EL EQUILIBRIO CUASI-ESTACIONARIO. - Lewin explica esta diferencia en la eficacia del tipo de intervención de la forma siguiente: Existe en todo grupo un equilibrio cuasi-estacionario, apoyado por un campo de fuerzas, que comprende dos componentes: 1º el conjunto de las fuerzas que actúan para *mantener el nivel de comportamiento* en un punto dado de equilibrio (por ejemplo, en el caso de los hábitos alimenticios; la rapidez de preparación, el coste, etc.). Al lado de estos elementos objetivos hallamos: 2º un conjunto de fuerzas que actúan para *mantener el comportamiento de cada miembro del grupo al nivel de equilibrio del grupo*. Estas fuerzas constituyen lo que se denomina las normas (o *standards*) del grupo: creencias, prejuicios, hábitos. Pueden ser institucionalizadas (ley que castiga el adulterio, prohibición de comer cerdo), con unas sanciones exteriores o interiores. Estas normas tienen un efecto más o menos apremiante, según los sectores que reglamentan y la naturaleza de los individuos.

El interés de las observaciones de Lewin no ha consistido simplemente en denominar "equilibrio cuasi-estacionario" lo que otros consideraban como actitudes colectivas, sino también en sacar las consecuencias de esta distinción entre los dos tipos de fuerzas "en presencia" en el grupo. Para Lewin, si quiere obtenerse un cambio no es preciso actuar, como se creía hasta entonces, sobre el primer conjunto de fuerzas sino sobre el segundo. Ahora bien, en el experimento mencionado la conferencia actuó sobre el primero de dichos conjuntos: Se quería modificar el comportamiento del grupo, y para ellos, se intentó persuadir a cada individuo del interés de comer los "despojos". El individuo quiere permanecer en conformidad con las normas del grupo, pero éstas no podrían cambiar sino mediante una modificación de las creencias del conjunto de

los individuos, que justamente quieren seguir conformes con el grupo, de ahí el bloqueo y fracaso.

En la discusión, en cambio, se modifica el equilibrio del individuo al nivel del equilibrio del grupo. Basta un ligero movimiento no conformista, de uno de los miembros del grupo, para que los otros perciban una posibilidad de cambio. Se produce lo que Lewin designa como "descongelación". En lugar de tener la impresión de estar aislado si cambia, el individuo se da cuenta de que lo estará si no sigue el movimiento que seduce al grupo.

No se trata aquí sólo de darse cuenta de la eficacia de un compromiso y de una participación activa, sino de una explicación de los mecanismos de cambio en el interior de un grupo. Esta servirá de punto de partida para la investigación activa y en todos los experimentos emprendidos a continuación por Lewin y sus discípulos sobre la dinámica de los grupos.

884. b) LA APLICACION PRACTICA: LA INVESTIGACIÓN ACTIVA. – La discusión provocada en un grupo suscita unos cambios. Es, por tanto, al mismo tiempo, un tema apasionante de observación, puesto que permite estudiar los *procesos mientras se producen*. Para Lewin, investigación e intervención se apoyan mutuamente. La intervención sacará partido de la investigación en la medida en que ésta se extienda a la solución de problemas prácticos (técnica de acción). La investigación, por su parte, será más profunda y completa si contempla los propios sujetos, ya que suscita reacciones. Pero, para Lewin, la investigación y la intervención, aunque interdependientes, permanecen distintas y no difieren de las fórmulas clásicas anteriores, que estudiaban una u otra. La investigación activa, según la concepción de Lewin, se asimila, enriqueciéndola, a una noción de *investigación aplicada* o de una técnica de acción.

Lewin, a pesar de su interés por la teoría, era sensible a los problemas humanos concretos, tales como el nacimiento de las opiniones preconcebidas y las actitudes en relación con las minorías. Pero, de un modo especial, se interesó por la noción de conflicto, estudiándola bajo formas diferentes: conflictos industriales, conyugales, etc. Fue uno de aquellos para quienes la investigación fundamental no solo no puede dissociarse de la investigación concreta, sino incluso de la función social. Por ello, creía útil multiplicar los contactos entre los investigadores y los trabajadores de las *social urgencies*. Estos últimos, dedicados a resolver las dificultades de los individuos al nivel de la vida cotidiana, tienen un punto de vista tal vez limitado, sobre todos los problemas sociales, pero rico en toda la complejidad de lo real, que es precisamente lo que a menudo escapa a los investigadores. Estos con el pretexto de la experimentación, se sirven indefinidamente de poblaciones cobayas, de estudiantes y escolares, y acaban por separarse de la realidad. Indudablemente, los objetivos de la acción social no son siempre compatibles con los de la investigación, pero no deben tampoco ser sistemáticamente cercenados.

Junto a los experimentos de Lewin, hallamos los de Lippitt y White (46), ya citados, sobre los resultados de los diferentes tipos de mando: democrático y autoritario, en

unos grupos de niños. Y las de Coch y French (19), también conocidos, comparando los efectos de diferentes modos de participación en la decisión sobre el rendimiento de unos obreros de la confección.

En estos experimentos, que pretenden poner a prueba diferentes tipos de liderazgo y de participación, se procura intervenir -en el sentido que da Lewin al término- en lo que constituyen las estructuras psicológicas del grupo (comunicaciones, papeles, fines, etc.). Son una de las primeras formas en la que ha aparecido la noción de intervención.

El carácter transitorio de ciertos cambios condujo a los investigadores a descubrir, entre los factores que influyen en el proceso, la toma de conciencia por el grupo de su propio funcionamiento. Así, un cierto número de experimentos se propusieron por objeto estimular esta información. Pero antes de ocuparnos de esta intervención del investigador al nivel particular de la información del grupo conviene examinar los importantes experimentos sociométricos de Moreno y su escuela, porque se sitúan a la vez al nivel de la intervención en las estructuras de los grupos, ya que las modifican mediante el sociodrama, y al nivel de la información, al representar una terapia basada en la toma de conciencia del enfermo en el propio juego.

885. 2º MORENO y LA SOCIOMETRÍA: a) NOCIONES TEÓRICAS GENERALES. - El término "sociometría" fue introducido por Moreno, psiquiatra romano emigrado a los Estados Unidos. Con él designa un sistema que permite introducir la cuantificación y la medida en el estudio de las interacciones sociales.

Moreno, según él mismo nos dice, concibió la idea de la sociometría, al ver jugar a los niños en un jardín público. Encargado, después de la primera guerra mundial, de la administración de un campo de refugiados en el Tirol, se dio cuenta de que los individuos se adaptaban mejor y encontraban más fácilmente su equilibrio cuando podían formar grupos según sus afinidades, en vez de ser agrupados arbitrariamente o al azar.

Vuelto a los Estados Unidos. Moreno se dedicó a realizar numerosos estudios sobre los grupos. En su obra *Psychodrame* declara haber elaborado sus concepciones partiendo de tres doctrinas muy diferentes: las de Bergeson, de Freud y de Marx.

Para Moreno, la *espontaneidad* y la *creatividad* son la fuente de las relaciones entre los individuos. Existe en el hombre una espontaneidad socioafectiva que se expresa en preferencias y rechazos. Esta espontaneidad da origen a la estructuración y evolución de las relaciones en el grupo. La realidad social es, para Moreno, fundamentalmente afectiva.

“Para el sociómetro, todas las unidades sociales son, en primer lugar, unos sistemas de elecciones positivas y negativas”. Nuestro siglo, afirma Moreno (54), ha vivido sobre el principio de la conservación de la energía, en el sentido propio de la física, pero también en un sentido figurado, En efecto, la espontaneidad -energía psíquica- es frenada, ya que el hombre para asegurar su seguridad ha desarrollado unas

"conservas" individuales (memoria, hábito) y unas conservas sociales y culturales, que le evitan perpetuos esfuerzos para adaptarse a situaciones sociales nuevas.

Estos modelos, por un lado, constituyen la cultura, pero, por otro, impiden que se expresen las atracciones y repulsiones. Al mantener unos papeles tradicionales rígidos, son fuente de tensión y de inadaptación para los individuos, y de desequilibrio para la colectividad. La sociometría, se orienta no sólo a lograr un conocimiento teórico de las interacciones en los grupos, sino también a desempeñar un papel terapéutico, liberando la espontaneidad creadora de los individuos en sus relaciones sociales.

Después de Marx, que declaraba que los filósofos no han hecho más que interpretar el mundo, mientras que el problema consistía en cambiarlo, Moreno afirma que no se puede descubrir la estructura propia de una sociedad sino tratando de modificarla. Mientras que Marx extraía de estas afirmaciones unas consecuencias en términos de lucha de clases, Moreno pretende mejorar la categoría de los individuos como tales. Sus investigaciones sobre las estructuras de grupo tienen por objeto último mejorar la vida en sociedad. Dejaremos de lado las teorías filosóficas de Moreno que no entran en el marco de este trabajo, para atenernos aquí a sus aplicaciones prácticas.

886. b) ASPECTOS TÉCNICOS: LA OBTENCION DE LOS DATOS. - Podemos concebir bajo el término de sociometría dos métodos. El primero, *objetivo*, deriva de las técnicas de observación sistemática en las que Moreno se inspiró profundamente, sin que esta influencia sea siempre reconocida. Se trata de observar las interacciones en el grupo: ¿Quién habla? ¿A quién? ¿Quién sonríe? ¿A quién?, etcétera. Las primeras experiencias se realizaron con niños.

El segundo es el propiamente *sociométrico* y se orienta, según Moreno, a conjugar la objetividad y la subjetividad. Se trata de hacer *manifiestas y objetivas las relaciones entre los miembros de un grupo, tal como son sentidas subjetivamente por los sujetos*. Para ello, se hará a cada miembro del grupo la pregunta siguiente: "¿Cuáles son las personas de tu grupo que elegirías preferentemente como compañeros de trabajo?" La medición será posible mediante el recuento de las respuestas. Este se efectuará en función de los sujetos que las han dado, y según los que han sido elegidos. El valor de la medición depende de la validez de los datos obtenidos. Es, pues, indispensable que los sujetos interrogados respondan con la mayor franqueza posible. La mejor forma de obtener este resultado consiste en no colocar el grupo en una situación artificial de laboratorio, sino en dejarlo vivir en la situación más normal posible. Conviene tomar grupos restringidos que existan desde hace cierto tiempo, para que todos los miembros se conozcan. Se trata, al igual que en la entrevista, de evitar las motivaciones negativas, de no impresionar al grupo hablándole de tests, sino de suscitar motivaciones positivas, de elegir un momento favorable; que el grupo pueda esperar de la experiencia una modificación deseada (partición de

una clase, cambio de grupo) o que desee resolver sus propios problemas (tensión, nombramiento de un líder, etc.).

Las preguntas pueden formularse oralmente, si se trata de niños; o por escrito, en los adolescentes y adultos. Deben hacerse con claridad, el verbo se utilizará en modo condicional y el sujeto ha de expresar lo que quiera.

La elección puede ser *libre*: ¿Cuáles son los compañeros con los que desearíais trabajar?, o *fija*: Designad tres compañeros con los que desearíais trabajar.

La elección libre responde a una exigencia clínica, y permite juzgar mejor la *capacidad de «expansión»* del sujeto y del grupo. La elección fija es más cómoda para establecer comparaciones estadísticas. En los dos casos, se pide al sujeto que establezca una jerarquía de su elección, según el orden de preferencia.

Un perfeccionamiento del test consistió en dividir la elección en función de situaciones diferentes. Jennings (37) (discípulo de Moreno) propone limitarse a tres criterios:

- la vida común: ¿Con quién desearíais habitar?
- el trabajo intelectual o físico: ¿Con quién desearíais trabajar?
- la diversión: ¿Con quién desearíais jugar?

Esto permite distinguir los criterios *afectivos* (tiempos de ocio, vida común) de los *funcionales*, que suponen a la vez el consentimiento de trabajo en común pero también la eficacia supuesta de los sujetos elegidos. Podemos todavía concebir un criterio *jerárquico*, que comporta una elección unilateral, y cada miembro del grupo debe designar el más apto para representar el grupo o dirigirlo. H. Jennings piensa que estas elecciones son independientes; con todo, parece que exista una fuerte convergencia entre las elecciones afectivas y funcionales. Los criterios a aplicar dependerán, naturalmente, del objetivo perseguido.

887. NOCIONES ELABORADAS PARTIENDO DE LOS DATOS. - AL NIVEL DEL SUJETO: El *átomo* social representa, no el individuo, sino el tejido de relaciones recíprocas, del que cada uno es sujeto. Esta noción es completada por la de *tele*, que sería en cierto modo la corriente, la causa de las elecciones y rechazos expresados en el átomo.

Un sujeto se caracteriza por su *expansividad*, es decir, por el número de elecciones que emite, y por su *estatus*, o sea, el número de elecciones que recibe. El estudio de los estatus permite distinguir el sujeto que recibe muchas elecciones llamado "estrella" o líder, y el aislado o rechazado que nadie o casi nadie elige.

En un estudio profundo se tiene en cuenta:

- *el orden de elecciones recibidas*: ser 5 veces elegido en primer lugar, no tiene el mismo valor que ser elegido 5 veces en el último;
- *el origen de estas elecciones*: ser elegido por un líder no tiene la misma significación que ser elegido por un individuo aislado.

Estos matices tienen por objeto atenuar el hecho de que las elecciones y desviaciones de orden son normalmente consideradas como equivalentes.

Los resultados de las elecciones se trasladan sobre unas *sociomatrices*. En la abscisa se registran las elecciones y en la ordenada, los sujetos elegidos.

Se utilizan los signos siguientes:

+ + Atracción recíproca

- - rechazo

o o indiferencia

que pueden combinarse: + -; - +; + +; - -, etc.

Estas relaciones pueden ser representadas gráficamente en un *sociodrama* de la forma siguiente:

S elige a O: $S \Rightarrow O$ si O y S se eligen: $S \Leftrightarrow O$

S rechaza a O: $S \Rightarrow O$ si O elige a S: $S \Leftarrow O$
 \Rightarrow

si O y S se rechazan: $S \Leftrightarrow O$

A nivel interpersonal: Las interferencias entre los diferentes átomos forman unas redes: el par \leftrightarrow el triángulo y el cuadrado. Estos dos últimos tipos de redes tienen tendencia \leftrightarrow a aislarse, a bastarse a sí mismos, y en ocasiones a formar una pandilla (*clique*).

Entre las redes abiertas cabe destacar la cadena, propicia a la propagación de los rumores: $A \sim B \sim C \sim D$, etc.

Moreno pudo aplicar estos esquemas en una casa de muchachas delincuentes de Hudson. Algunas muchachas se habían escapado; el sociograma revelaba si pertenecían a una misma red o a pandillas vinculadas entre sí. Por lo mismo, con ocasión de un robo, se pudo seguir en cierta forma la propagación de la información, muy rápida en las primeras redes y de progreso más lento en las otras, según las estructuras del grupo.

Es interesante examinar la frecuencia de las formas de relaciones por pares o en cadenas y establecer el índice de asociación dado por la relación entre el número de pares reales y el número de pares posibles.

Finalmente, a *nivel de grupo*, se consideran las elecciones con respecto al conjunto del grupo: lo que da la estructura sociométrica o sociograma de éste y que describe el conjunto de las redes, el lugar de los átomos sociales y su organización.

El sociograma hace resaltar los fenómenos de polarización en torno a las estrellas o líderes, las hendiduras entre las redes, las *cliques*, etc., todos ellos factores importantes en la cohesión del grupo. Podemos acudir a sistemas estadísticos para comparar la estructura real del grupo con la que hubieran dado unas elecciones sacadas a sorteo y, por consiguiente, dictadas solamente por el azar. Podemos, también, comparar diferentes grupos entre sí.

888. EXTENSIÓN A LOS PROBLEMAS DE PERCEPCIÓN SOCIAL. - Los primeros tests sociométricos de Moreno han sido posteriormente perfeccionados. Así se ha tratado de determinar el grado de conciencia sociométrica de los sujetos o del grupo, haciendo una pregunta suplementaria: “¿por quién piensa que ha sido usted elegido?” o también: “¿por quién, piensa en su opinión, han sido elegido x, y, z?”. La percepción de las elecciones supone una fuerte sensibilidad por los sentimientos del prójimo. Esto permite determinar las elecciones emitidas por el sujeto, o sea, su expansividad; las elecciones y los rechazos, es decir, su popularidad o impopularidad; todas las elecciones esperadas, es decir, la idea que cada uno tiene de su popularidad o impopularidad; y por último, la impresión que un sujeto da a los otros de elegirlos o expansividad percibida: podemos también estudiar la exactitud de las impresiones, y los errores cometidos. Se ha observado que las elecciones recíprocas son mejor percibidas que las unilaterales. Desde el punto de vista de las correlaciones, la única muy aparente es la que existe entre la popularidad real y la expansividad percibida. El sujeto popular da a los otros la impresión de que se interesa por ellos.

889. c) LÍMITES TEORICOS y APLICACIONES PRACTICAS. - Para Moreno, como hemos visto, el carácter original de la sociometría consiste en unir, al igual que hace el marxismo, teoría y práctica en una *praxis*. Una vez adquirida esta trabazón fundamental, podemos realizar investigaciones particulares sobre uno u otro aspecto.

En el aspecto *teórico* se trata, partiendo de los datos recogidos, de deducir las estructuras de grupo. Moreno reprocha a Lippitt, con razón, haber recogido en sus experiencias sobre los grupos autoritarios y democráticos sólo la variable del mando, sin tener en cuenta la composición del propio grupo. ¿En qué se convertiría tal tipo de liderazgo si tropezara en el grupo con una *clique* opuesta y cerrada?

Pese a la aportación interesante de la sociometría, podemos reprocharle el que se haya quedado a un nivel descriptivo. Define los estados, pero se abstiene de buscar las causas. Para formular hipótesis explicativas, hay que poner los datos sociométricos en relación con los factores sociológicos y psicológicos buscados por los métodos clásicos. El sexo, la edad, los factores éticos o ecológicos, los estatus socioeconómicos, socioprofesionales o sociológicos, pueden explicar parcialmente la afinidad o la antipatía entre ciertos sujetos.

Si queremos, por ejemplo, explicar un sociograma realizado en un colegio técnico, tendremos que preguntarnos si los orígenes urbanos o rurales, la profesión de los padres, o los proyectos futuros de los jóvenes influyen en las afinidades personales o psicológicas.

Aplicaciones prácticas. La sociometría es un valioso instrumento de análisis, que permite obtener una imagen socioafectiva real del grupo. Revela sus

interrelaciones y cohesión del grupo -factor de una buena moral-, su equilibrio jerárquico o democrático, y sus riesgos de escisión si admite *cliques*. Numerosos problemas, que hacen relación a las estructuras y comunicaciones, estratificaciones raciales y estudios de liderazgo pueden sacar provecho de un tratamiento sociométrico.

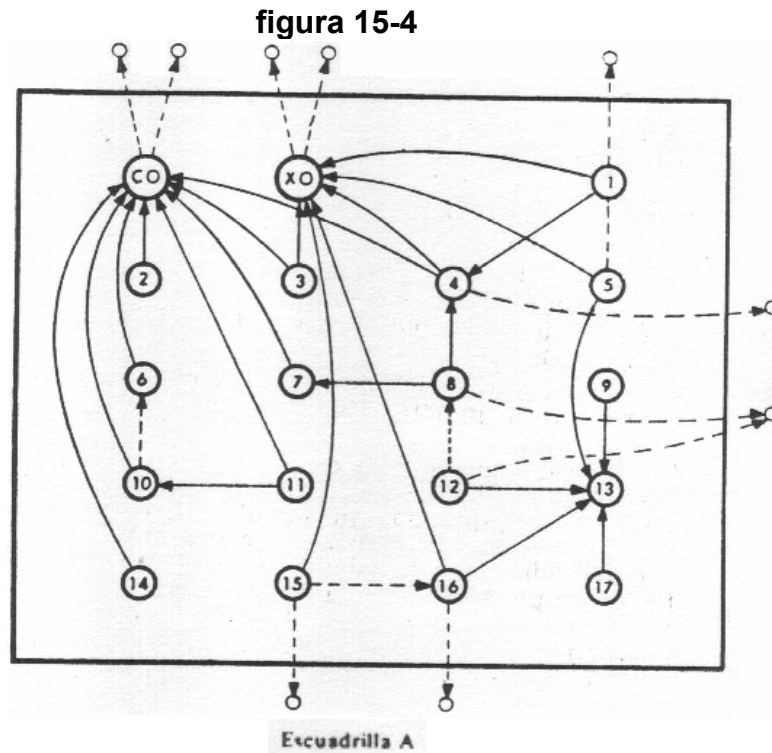
Un ejemplo muy citado es el estudio de Jenkins (36) sobre dos escuadrillas de aviación naval durante la guerra del Pacífico, de las que una presentaba signos de moral excelente y la otra, de una considerable depresión. El sociograma que reproducimos en la página siguiente es revelador:

En el grupo A se observa que el comandante CO ha sido preferido por 8 hombres, y el segundo oficial XO, por 6, mientras que en la escuadrilla B, el comandante no es ni elegido ni rechazado, y el segundo oficial es rechazado 9 veces. Esta diferencia de actitud de los hombres en relación con el mando es significativa. Además, los sociogramas indican la existencia de dos subgrupos cerrados en la escuadrilla B, mientras que en el grupo A, los jefes oficiales polarizan la elección. Finalmente, todas las elecciones positivas se producen en el interior del grupo A, mientras que en B se observan 4 preferencias exteriores.

890. d) APLICACIONES TERAPÉUTICAS. - La finalidad de Moreno es volver a equilibrar a los individuos, adaptarlos a la vida en sociedad mediante la liberación de su *espontaneidad* a través de un nuevo aprendizaje.

"El hombre tuvo miedo del fuego hasta que aprendió a encenderlo. Por lo mismo, temerá vivir recurriendo a su espontaneidad hasta que haya aprendido cómo provocarla y educarla." Moreno quiere superar el psicoanálisis, que se contenta con hacer revivir al sujeto, mediante un relato, el recuerdo de los acontecimientos pasados. El medio de provocar la espontaneidad será el juego dramático."

Las diversas técnicas son el *psicodrama*, el *sociodrama* y el *role playing*.



Tienen por objeto hacer jugar libremente unos roles extraídos de situaciones de la vida real, a fin de hacer explícitos ciertos conflictos que han quedado inconscientes, y permitir a ciertos sujetos darse cuenta de la forma en que perciben la actitud de los demás en relación consigo mismos. Moreno es uno de los que más han contribuido a ampliar y utilizar el concepto de rol.

Este tema del individuo prisionero de sus roles, de su personaje, de los demás, ha inspirado toda la obra dramática de Pirandello, que ha representado, en parte para el propio autor, un psicodrama: "Tú no comprenderás, exclama Dujo, en *cada uno a su manera*, que tu conciencia son los demás en ti."

El psicodrama. "No se trata de transformar los pacientes en actores, sino de incitarles a ser en la escena lo que son, más profunda y explícitamente de lo que aparecen en la vida real" (54, página 36). La acción dramática y la comunicación simbólica que se establece entre los actores permiten al sujeto liberarse de ciertas tensiones, expresándolas. Moreno ha asimilado frecuentemente el proceso de cristalización que operan el psicodrama y el sociodrama, a la "catarsis" de los antiguos. Esta era para ellos el propio resultado del drama, que llega a liberar a los espectadores de sus pasiones, transportándolas a la escena.

El psicodrama permite al enfermo, ayudado por su médico y otros actores ("egos" auxiliares) representar unas escenas expresando sus dificultades. El enfermo

puede desempeñar su propio papel o el de los personajes con los que está en conflicto, en cuyo caso proyecta la forma en que los percibe y resiente.

El sociodrama presenta la misma técnica de juego teatral, pero en vez de referirse al individuo, pretende volver a equilibrar el propio grupo, revelando los conflictos existentes entre los diversos papeles.

Finalmente, el *role playing* representa una forma reducida y circunscrita del psicodrama. Se utiliza en el marco de los análisis psicológicos de selección profesional (vencedor, recepcionista, etcétera). Se basa en el hecho de que la terapéutica con enfermos puede ser igualmente concebida en un aspecto más amplio de formación mediante la de toma de conciencia de sí mismo y de los demás al sufrir el efecto de representar un personaje. El *role playing* es, de este modo, aplicado a veces en sesiones de formación de directivos.

Psicodrama y sociodrama, al margen de las sesiones de cura bajo vigilancia médica, son menos aceptados en los países latinos que en Estados Unidos. En Francia, las tentativas realizadas resultan escasamente convincentes. Los experimentos conservan un carácter artificial, y los sujetos no llegan a dejar libre su espontaneidad. La zona secreta de la conciencia del individuo, ocultada cuidadosamente, se prolonga más allá del núcleo en que se forma, retrayéndose la personalidad.

Los psicólogos sociales están de acuerdo al afirmar que si el *role playing* y el sociodrama son susceptibles de modificar las actitudes impersonales e incluso intragrupalas en ciertos casos de tensión, no pueden resolver los conflictos derivados de factores objetivos y planteados, en principio, como inmutables (problemas de salarios, ritmo de trabajo, etc.).

En estos casos, como observa Maisonneuve (48, pág. 1026), aquellos métodos son percibidos como fútiles con respecto a los objetivos. En vez de neutralizar el peso de los hechos y de la situación, como algunos piensan, se re fuerza la percepción de la línea divisoria entre los intereses "en presencia" y las fuerzas que enfrentan a unos y otros.

Sea cual fuere el juicio que merezca la obra de Moreno, hay que reconocer que con la sociometría ha indicado una nueva vía de enfoque de algunos problemas esenciales que la vida moderna torna muy agudos. Asimismo, ha modificado la concepción del rol del terapeuta.

3º - La intervención al nivel de la información del grupo

Una de las dificultades de las intervenciones psicológicas es que, a menudo, el análisis de la situación y de las decisiones tomadas en el grupo sólo consiguen una adaptación puramente formal y momentánea de los participantes. Pero no produce unos cambios reales y durables de las actitudes y el comportamiento. Por ejemplo, los métodos llamados "de formación" en las relaciones humanas se han mostrado, en este sentido, ineficaces por numerosas razones. Pretendiendo ajustar el individuo a su grupo, favorecen el conformismo. Suponen que unas

conferencias o unas discusiones sobre psicología han de bastar para que unos directivos tomen conciencia de sus "lagunas" y en consecuencia modifiquen sus actitudes.

Parece que la fragilidad de los resultados obtenidos provengan en parte del carácter espontáneo e inconsciente de la adaptación del individuo, momentáneamente influido por una discusión de grupo más o menos inspirada por el investigador. La teoría de Lewin es verdadera en cuanto al proceso del cambio, pero no ofrece el medio de consolidarlo. Como ya advertimos, un elemento estabilizador del cambio parece ser el conocimiento de la evolución sobrevenida en el grupo por los miembros del mismo, así como de la forma en que cada uno se sitúa con respecto a este cambio y estima ser percibido por los otros. En resumen, la propia *información* contenida en la investigación, es decir, el conocimiento de los resultados obtenidos, aparece como un factor interviniente en la eficacia de la investigación activa.

891. 1º LA EXPERIENCIA DE FLOYD MANN. - La técnica del *feed-back*, utilizada por el profesor Floyd Mann, en la Detroit Edison Company, emplea las informaciones recogidas en la encuesta para obtener una toma de conciencia y un cambio por parte de los responsables de los diversos cargos de la empresa. El elemento más activo de esta transformación es la propia información. Los miembros de la empresa, gracias a las respuestas dadas a los cuestionarios de encuesta, son informados sobre el estado de ánimo general y, en especial, sobre la forma en que se les juzga.

Este tipo de intervención utiliza un proceso real, pero actúa de forma un poco simplificada, al no tener en cuenta las resistencias que pueden oponerse de hecho a la utilización de la información transmitida. Un elemento nuevo a considerar es la actitud del investigador. Este no interviene al nivel de las estructuras, pero facilita y provoca la información del grupo más activamente que lo hace en la intervención clínica no dirigida.

Estos dos tipos de intervención (al nivel de las estructuras y al de la información) pueden ser considerados, en lo que respecta a las relaciones entre el investigador y el grupo, como *técnicas distanciadas*, ya que el investigador interviene en el grupo mediante la encuesta o el sociodrama; y también *facilitantes*, dado que en ambos casos el investigador ayuda a que evolucione el grupo.

Desde ahora hay que señalar la diferencia entre la noción lewiniana de la "investigación activa" y las técnicas no dirigidas que explicaremos a continuación. No se refiere esta diferencia a la concepción clásica de una investigación y una intervención independientes. Dichas técnicas consisten en un acto de investigación que se realiza *en* la intervención: ésta debe ser plenamente aceptada por el investigador, pero sólo para desempeñar un rol no dominante con el fin de que puedan revelarse las tendencias afectivas profundas que conducen al grupo.

Como dice Pages: "Se trata de una acción, que curiosamente se abstiene de todo aquello sobre lo que se actúa habitualmente: objetivos, métodos, normas, tareas. En efecto, se apoya explícita y exclusivamente en lo que el grupo tiene de más profundo, es decir, en la significación que otorga a lo que hace, esto es, en el sentido que sus miembros dan al hecho de existir conjuntamente. Se trata también de una intervención que rehúsa modificar este sentido, ejercer en él una coacción y que, paradójicamente y por este hecho, ejerce sobre el grupo la más poderosa de las influencias".

Antes de exponer la intervención clínica no distanciada y no dirigida veamos un tipo de experimento que marca una etapa de transición: el que llevó a cabo J. Dubost en Serre-Poncon.

892. 2º LA INTERVENCIÓN A NIVEL DE LA INFORMACIÓN EN EL MARCO DE UNA ENCUESTA. NO GUIADA. - Se trata todavía de una técnica distanciada, ya que la encuesta sirve de medio de intervención, y la información provoca la toma de conciencia y la modificación del estado de ánimo del grupo. Pero su enfoque clínico y el hecho de que la observación no está guiada distinguen esta técnica experimental de la de Floyd Mann. Este último, tras la encuesta de tipo clásico y dirigido pone en conocimiento de los interesados los resultados obtenidos, observando entonces en forma no dirigida los efectos del *feedback* así provocado. El experimento de Serre-Poncon no admite estas dos etapas distintas. Constituye, por ello, un tipo de investigación muy especial.

Se trataba, en principio, de una encuesta que tenía por objetivo práctico: ¿Qué soluciones procedían ante las dificultades suscitadas por la supresión de un pueblo de un valle alpino, y que debía quedar inundado por un lago artificial?

Se planteaban varios problemas administrativos, económicos y psicológicos. La comunidad que representaba el grupo perturbado ¿debía reconstituirse en otra parte? ¿En qué forma? ¿Debían los individuos aceptar talo cual indemnización, etcétera? La indemnización y la evacuación eran los problemas principales para la autoridad expropiante. Pero las consecuencias de todo ello se diversificaban a nivel de los individuos y podían suscitar muchas reacciones diferentes.

La originalidad del experimento se debe a cómo, desde el primer momento, el psicólogo social concibió su rol. No había aquí un equipo de encuestadores encargados de una encuesta de opinión. El investigador vivía con su familia en la propia localidad afectada. Su misión era observar el grupo perturbado, pero esto no le convertía en un *agente de enlace* entre las partes. Su rol, como escribe él mismo (23, pág. 189), consistía en *sacar nuevos informes* sobre el problema y *favorecer su circulación*. La investigación y la acción estaban continuamente ligadas en los diferentes tipos de operaciones de intervención. Entrevistas individuales, reuniones, entrevistas o discusiones de grupo, viajes de estudios de delegados de los expropiados en las regiones de posible acogida eran otros tantos medios de comprender mejor los problemas, de conocer mejor las actitudes y de intentar provocar una evolución en un sentido constructivo.

Dicho estudio pretendía, pues, elevar cuantitativa y cualitativamente el nivel de información de las dos partes, para obtener una *percepción más subjetiva* de unos por los otros, facilitar la reducción de tensiones, y la búsqueda de soluciones prácticas adaptadas a las diversas necesidades y posibilidades...

"No importa cuál fue re la ambición del administrador, del economista o del político; todo programa, todo plan ha de pasar necesariamente por los canales de una acción sobre las actitudes y los comportamientos" (23, pág. 191).

Aquí, la actitud del psicólogo social es, en consecuencia, esencialmente "comprensiva", es decir, está centrada en la persona. Este no aconseja ni expresa ningún juicio de valor, no presenta sus opiniones ni trata de asegurar, y hace muy pocas preguntas. Intenta sólo reflejar los sentimientos e ideas y advertir a los interlocutores sobre sus propias actitudes.

He ahí, pues, una forma de acción muy sutil y extremadamente eficaz. No se propone perturbar el medio ni influir en el mismo mediante presiones o propaganda, ni siquiera obtener una información global surgida del medio pero aportada del exterior, como en la experiencia de Floyd Mann. La información surge de los miembros del grupo considerados individualmente. La acción del psicólogo tiene únicamente por objeto ayudar a cada uno a tomar conciencia de los problemas planteados y de la forma en que los percibe.

A pesar del carácter excepcional de este experimento, nos inclinamos a pensar, con Dubost, que una investigación que se oriente hacia el estudio de los cambios o de la evolución de un grupo, el mínimo esfuerzo de investigación, y la simple manifestación de múltiples aspectos cuyas significaciones no todos perciben de la misma forma, cobran necesariamente "el carácter de una intervención, y nos vemos siempre más o menos inducidos a inspirarnos en los principios de la *action research*."

En este sentido las habituales distinciones de varios tipos de observación parecen superficiales y arbitrarias, ya que no tienen en cuenta los procesos fundamentales que desencadena inevitablemente cualquier investigación; en especial, el conocimiento de sus resultados.

4º - La intervención clínica

No se caracteriza por el nivel al que se sitúa la acción sobre el grupo (estructura o información), sino por la técnica empleada y la forma de concebir su rol el psicólogo. Este observa en profundidad los problemas de grupo. Esta técnica abarca diversas intervenciones típicas que tienen entre sí una orientación común; pero son difíciles de clasificar debido a la complejidad de los elementos que las inspiran y a la variedad de métodos que utilizan.

893. 1º LAS TENDENCIAS. a) LA INSPIRACIÓN DE LEWIN. LOS TRAINING GROUP LABORATORIES EN LOS ESTADOS UNIDOS. - Los experimentos llevados a cabo en los National Training Laboratories, fundados por los discípulos

de Lewin, se iniciaron en Bethel y son conocidos con el nombre de "Training Group" o "T. Group".

La idea inicial es la siguiente: generalmente, las personas vivimos y trabajamos en grupo sin darnos cuenta de la forma en que actuamos en el seno del mismo ni de cómo los otros nos ven, y tampoco de las reacciones que suscitamos. La vida es para la mayoría de los seres un diálogo de sordos. Es importante, pues, hacer posible el diálogo. Para ello es preciso mejorar la comunicación y eliminar los obstáculos interiores y las defensas que cada uno opone a los demás.

Como bien había visto Lewin, no podemos modificar los comportamientos partiendo de conferencias que expliquen a los participantes lo que hay que evitar y por qué. Esto no pasa del nivel didáctico y racional. Lo que se pretende con el "Training Group" es hacer vivir y sentir, en lugar de explicar.

El "T Group" (excepto en sus formas atenuadas) consiste en reunir durante 10 días, generalmente en régimen de internado y a veces sobre el terreno, a varias personas que no se conocen entre sí y que proceden de campos diversos. Cada grupo incluye de diez a quince miembros. Las reuniones ocupan aproximadamente una mitad de la jornada, reservándose el tiempo restante a otros métodos de formación: conferencias, ejercicios, psicodramas, etc. El grupo cuenta con un animador, cuyo rol puede ser concebido de formas bastante diferentes, pero en ningún caso intenta dirigir a aquél. Se limita a observarlo en silencio, indicando cuando le parece útil la naturaleza de los obstáculos que encuentra el grupo. Trata de cumplir, como decía Lewin, una "función de evaluación". Es esencial subrayar que el grupo no tiene ningún programa ni recibe consigna alguna. El mismo debe decidir sus actividades.

Se trata de vivir una experiencia de descondicionamiento social. Los miembros del grupo abandonan sus roles habituales y cualquier tipo de jerarquía. Viven en un ambiente de igualdad, simbolizado por el uso de nombres de pila y un tuteo obligado. Ningún comportamiento está estabilizado en el grupo, por su ausencia de estructura, de hábitos colectivos y, especialmente, por la ausencia de un fin y un programa definidos. En esta situación "vacía" las menores iniciativas, propuestas o tentativas de acción se amplifican y son percibidas por todos con un alivio particular. El que soporta difícilmente la ociosidad se mostrará, desde un principio, autoritario, proponiendo unas actividades que no todos apreciarán. Las actitudes de los miembros del grupo son percibidas y expresadas por los otros, con una franqueza cada vez mayor que puede llegar a ser brutal. Los adultos que se proponen rara vez juzgar y no tienen ocasión de oírse decir la impresión que producen, se ven súbitamente confrontados con una realidad mucho más traumatizante que la visión que se puede tener de sí mismo en la televisión, ya que se trata de la forma en que los otros los perciben.

Estos métodos fueron importados a Francia, en 1955, bajo los auspicios del Comisariado de la Productividad. Se les denomina frecuentemente "grupos de diagnóstico" o "grupos de base". Un tanto modificados, su uso se ha extendido con finalidades prácticas, en especial para la formación de mandos industriales y de educadores. En efecto, si se

insiste en el aspecto de aplicación, más que en la investigación, los grupos de base ofrecen el inconveniente de que necesitan mucho más tiempo, siendo por ello muy onerosos e incluso, a veces, traumatizantes.

894. b) LA INSPIRACIÓN PSICOANALITICA EN GRAN BRETAÑA. - Añadiendo a las técnicas americanas una interpretación más netamente psicoanalítica, los ingleses Bion y Jaques se han interesado especialmente por la psicoterapia de grupo.

El doctor E. Jaques (35) intentó aplicar este enfoque psicoterápico en una empresa londinense, es decir, a un grupo social real. Su experimento es apasionante y merece reflexión científica. Sin embargo, no parece tener suficientemente en cuenta los datos de la empresa, que representa un todo y cuyos elementos no pueden despreciarse. Las personalidades individuales no son en este caso las únicas relevantes, sino que se encuentran en interacción con una organización, con una estructura de comunicaciones y según unos imperativos técnicos, realidades importantes que no pueden ignorarse.

En los casos de los *T. Group* americanos de Bethel, se trata de grupos de formación o educación, provisionales y "artificiales", creados especialmente con miras a un objetivo psicosociológico. En el caso de Jaques, se trata, en cambio, de grupos de trabajo "reales", es decir, que existen en la empresa, independientemente de la intervención.

895. c) LA INSPIRACIÓN DE ROGERS EN FRANCIA. - En Francia se ha ensayado aplicar a los problemas de grupo la hipótesis y la técnica utilizadas por Carl Rogers en psicoterapia individual. Esta hipótesis afirma la tendencia de la personalidad a la maduración (*growth*) y a la integración. Y la técnica empleada para ello consiste (lo hemos visto, en relación con la entrevista) en limitarse a ayudar al sujeto a tomar conciencia de su percepción del mundo y de sí mismo.

Como escribe Max Pages: "Para trasladar las hipótesis no directivas a la psicología social, es necesario traducirlas a un lenguaje distinto, el de las comunicaciones, que se presta con más facilidad a una formulación general".

La actitud no directiva ayuda, desde el comienzo, al sujeto a comunicarse consigo mismo; le facilita un *feedback*. La hipótesis central en la que se basa es que existen tendencias espontáneas y *feedback* reguladores. Esta hipótesis puede traspasarse fácilmente del campo individual o interpersonal al del grupo.

896. EL EXPERIMENTO DE "PRISUNIC ". - Esta investigación ha ocasionado algunas reflexiones teóricas. Es importante por su duración, por el número de problemas de organización y coordinación planteados por la expansión del volumen de ventas y de la cadena de establecimientos y por la amplitud y variedad de las técnicas utilizadas: encuesta, investigación psicosociológica, organización de los *feedbacks* producidos por los resultados, consulta clínica de grupo y consulta individual. Los organizadores quisieron emprender una investigación activa en sentido pleno, es decir, que se ocupara de la empresa

"como una totalidad dinámica, a la vez conjunto de grupos humanos en interacción recíproca y con el exterior, y conjunto de sectores de actividades y de percepción, también con reacción recíproca". (59, pág. 54, y 60). Se trataba de ir más allá de la utilización pura y simple del *feedback* y de no limitar la investigación por razones de pureza experimental o de comodidad a unos procesos limitados (reproche que, sin duda, merecen las experiencias de Floyd Mann). Los autores quisieron facilitar las comunicaciones en la empresa, reduciendo los fenómenos de bloqueo y de censura. No podemos detallar aquí las etapas de toda la investigación, pero resumiremos las reflexiones que ella ha inspirado.

Encontramos, en primer lugar, la característica de la investigación activa: el vínculo entre la investigación teórica y la intervención, la cual es al mismo tiempo experimentación científica. El objetivo es terapéutico en sentido amplio. Al lado de esta orientación lewiniana, hay la influencia de Rogers en el hecho de evitar cualquier presión sobre los sujetos. Los consejos y el consuelo son considerados presiones como puedan serlo la amenaza o la coacción. Se considera como suficientemente activa en sí misma la comunicación al cliente del diagnóstico de su caso, tal como resulta de la encuesta. Se la estimula simplemente a expresar sus propias reacciones. La finalidad de la acción terapéutica consiste, en conformidad con la tradición no directiva, en facilitar la comunicación de los individuos consigo mismos mediante las informaciones que les son transmitidas. El criterio del éxito es la toma de conciencia de los problemas que se plantean a los individuos y a los grupos, la forma en que cada uno los descubre y descubre el lugar que ocupa en la mente de los demás, y por último, cómo reacciona y se adapta a este descubrimiento. En este proceso, el rol del observador es esencial. No consiste en manipular ni en ejercer la más mínima presión. Con todo, no es un rol pasivo, pues la forma en que dirigirá la encuesta, el ambiente que habrá sabido crear, y la forma en que facilitará la información, habrán de crear las condiciones favorables para una buena comunicación.

897. 2º REFLEXIONES SOBRE LOS FENÓMENOS QUE APARECEN EN LOS GRUPOS. - Lo que ocurre en un grupo es extremadamente misterioso. ¿Qué hace que un participante en un jurado, que llega con un estado de ánimo determinado, cambie de opinión al cabo de una hora? A nivel racional, se plantean numerosos problemas de comunicación y de influencia, que pueden relacionarse e incluso resolverse. Pero en la vida de los grupos aparecen también fenómenos irracionales, y toda intervención psicosociológica debe conocerlos, tenerlos en cuenta, explicarlos y actuar sobre ellos. Al margen de los grupos de psicoterapia, el simple grupo de formación para directivos y educadores -que reúne personas que se supone normales, incluso no especialmente sensibles o emotivos- permite bastante rápidamente percibir, por encima de los intercambios a un nivel rutinario, el nacimiento de vínculos tenues y sentimientos inconscientes. Estos sentimientos individuales, ligados a la historia personal de cada uno, se organizarán, sin embargo, mediante una alquimia misteriosa, en sentimientos de grupo. ¿Cuál es la naturaleza y el origen de estos sentimientos, su modo de evolución, su influencia sobre el grupo, su forma de reaccionar ante unas intervenciones exteriores? Estos

problemas han sido percibidos por Le Bon, Freud, y hoy en día por Slawson, Thelen (Estados Unidos) y Bion (Gran Bretaña).

Es ciertamente difícil describir unas reuniones de grupos y formular unas hipótesis sin deformar, aumentar, ni hacer una caricatura de los sentimientos tan complejos y los móviles que las animan. Sorprende, por tanto, comprobar que todos los grupos franquean las mismas etapas, experimentan las mismas resistencias a expresar su ansiedad, y encuentran los mismos problemas (en relación con el líder y entre miembros del grupo) sobre las tareas a emprender.

Max Pages, en Francia, intenta investigar esta cuestión. A él debemos algunas de las observaciones que siguen.

898. a) LA VIDA EMOCIONAL DE LOS GRUPOS. - El estudio de los grupos es demasiado reciente para permitir otra cosa que no sean hipótesis. Las de Bion, aun cuando él trate de negarlo, están influidas por el psicoanálisis. El reproche que le dirige justamente Pages es que opone la emoción y la racionalidad sin tener en cuenta el carácter total de la vida emocional, y que dedica una atención excesiva a la necesidad racional de un progreso por parte de los miembros del grupo.

La idea de progreso tal como la imaginan y sienten algunos participantes (los mandos de la industria, en especial, buscan unos progresos precisos) no se corresponde nunca con la que encuentran. Las actividades racionales del grupo funcionan frecuentemente como resistencias y evasivas. Parece que Pages tiene razón al considerar que el motor de la vida del grupo (sin que los miembros tengan conciencia de ello, al menos, al principio) es "la experiencia de este vínculo positivo, cuya aclaración y refuerzo constituyen una finalidad permanente para el grupo y para cada uno de sus miembros".

Posiblemente, desde el principio de la vida de un grupo, se establece entre sus miembros un vínculo de solidaridad no percibido, pero que explica el dinamismo y la orientación de las actividades del grupo, las cuales tratan de precisar dicho vínculo. Al mismo tiempo, nace un sentimiento de gran ansiedad cuyos componentes son múltiples: ansiedad por ser juzgado, influido y manipulado por los demás. Y, sobre todo, aparece una ansiedad más profunda (aquella que en los grupos de base se expresa en último lugar, pero sin duda con más claridad): la ansiedad por ser abandonado, que se confunde a un nivel más profundo con el temor de la muerte y de la vida.

No hay que caer, naturalmente, en exageraciones. Todo final de vacaciones supone para cualquier grupo de adolescentes una ansiedad por la separación. Pero es digno de notar que en un grupo artificial formado por participantes adultos que no se conocen y viven poco tiempo juntos se confirma este hecho. Ahora bien, hay que advertir que el grupo de discusión hace madurar los problemas con más rapidez y amplifica las reacciones. Y es por esto que un observador entrenado los percibe mucho más fácilmente que en la vida, en la que intervienen múltiples factores exteriores.

Al parecer, cada participante, en esta experiencia de comunicación que no puede culminar con éxito, resiente más dolorosamente su soledad. Lo más extraordinario es que una vez los miembros del grupo tienen plena conciencia de la irreductibilidad de sus diferencias, de su imposibilidad de comunicarse de una manera totalmente satisfactoria, y del carácter contingente de sus vínculos, recogen la experiencia de un vínculo que sobrevive a todas esas experiencias negativas y las engloba sin negarlas. La paradoja y la ambivalencia parecen, sin ningún género de duda, características de los fenómenos de grupo. *Ambivalencia* del grupo que investiga una solidaridad que teme, y se dirige hacia un líder que traduce de una forma fiel la posición emocional del grupo, es decir, tanto sus ansiedades como sus resistencias a la ansiedad. *Ambigüedad* igualmente, en la relación entre esta ansiedad experimentada en las relaciones entre los miembros del grupo, y la que éstos sienten frente a cualquier figura de la autoridad: el líder del grupo, y especialmente el observador.

899. b) EL ROL DEL OBSERVADOR. - En el *T. Group* y el grupo de base clásico, el observador interviene muy poco. Según Lewin, ayuda simplemente al grupo a comprender lo que ocurre (función de evaluación). La práctica de la observación no directiva ha ejercido una gran influencia en la concepción de la conducta grupal. Estábamos habituados hasta ahora a considerarla como una influencia dimanante de un animador o de un líder. Siguiendo la misma línea de pensamiento, se admitía que en la entrevista, la falta de dirección tenía solamente como objeto la neutralización del encuestador. La dinámica de grupos hace descubrir algo mucho más importante: la eficacia de una "intervención no intervencionista", o sea, para evitar esta paradoja, de una intervención *no dirigida*.

900. c) ADVERTENCIAS. - Un hecho es cierto: las reuniones de grupo revelan un sorprendente potencial emotivo. La reflexión, y, especialmente, la experiencia sobre este punto, imponen algunas observaciones y advertencias.

1º *En lo que respecta al observador.* - El observador, aun aparente y voluntariamente no autoritario, puede ser arrastrado más o menos conscientemente por los fenómenos afectivos del grupo. El no directivismo puede constituir entonces la forma más sutil y peligrosa, por lo disimulada, de manipulación. Algunos miembros del grupo se han visto a veces incomodados por el "hambre afectiva" que encubría el aspecto "americano tranquilo" de ciertos psicoterapeutas que se llaman no autoritarios.

2º *En lo que respecta al grupo.* - El sentido crítico y el sentido común parecen ahogarse bajo los impulsos que el grupo libera en algunos de sus miembros. Uno se imagina con facilidad, según los testimonios manifestados al final de las sesiones o reuniones, el proceso de nacimiento de las sectas y las necesidades a las que éstas responden

3,0 Finalmente, hay que distinguir la *investigación*, en la que la verdad de las hipótesis está en entredicho, y la *utilización*, que exige mucha más prudencia. En materia de grupos, al estar relacionadas las dos, conviene ser siempre cauto.

5ª.- Campos de investigación y de aplicación

901. FORMACION y TERAPIA. - En dos campos se ha utilizado especial y conjuntamente la investigación y la aplicación: el terapéutico y el de la formación, Es difícil separarlos, ya que cualquier formación profunda ejerce una acción de terapia y cualquier terapia constituye una formación. La terapia de grupo, en tanto que técnica de discusión de grupo, no ofrece particularidades; pero sus objetivos y el tipo de observación y de reflexión que sugiere son característicos. Dejaremos de lado el aspecto médico, para insistir en el aspecto terapéutico en el sentido social, al que se refiere Pages cuando habla de una socioterapia de la empresa. Las discusiones de grupo se orientan hacia la formación de aquellos cuyo oficio consiste en educar a los demás (educadores, animadores; directores de casas de juventud) o de aquellos cuya profesión implica una cierta autoridad (mandos de la empresa).

Nuestra época de división del trabajo experimenta una necesidad constante de agrupación y de síntesis: el trabajo de equipo, las reuniones y las comisiones se prodigan día a día. Ahora bien, se enseña a los técnicos, funcionarios, etc., muchas cosas, pero no a "colaborar", Pero la colaboración no es un proceso espontáneo. Entonces se plantean varias preguntas: ¿cómo se puede trabajar en grupo sin perder demasiado tiempo? ¿Cómo nos comportamos con los demás? ¿Sabemos escuchar? ¿Y dar órdenes? ¿Inspiramos confianza? En la actualidad no basta la ventaja jerárquica para hacerse obedecer. La obediencia no es ya suficiente, hay que convencer, estimular, animar, hacer participar,

En Francia, los ingenieros y graduados de las escuelas politécnicas ocupan frecuentemente los puestos directivos. Sus programas y géneros de vida no los han preparado especialmente para comprender los problemas humanos. Numerosos individuos con responsabilidad, educadores, etc., conocen el aspecto teórico de ciertos problemas. Pero ignoran la forma en que ellos mismos se comportan, y actúan muchas veces en con tradición con lo que afirman.

La creencia en la posibilidad de mejorar a los individuos, incluso adultos, es uno de los lados positivos de la cultura americana. Por ello, la guerra, el imperativo del rendimiento, la voluntad de demostrar la ausencia de lucha de clases en la sociedad capitalista americana, han permitido desarrollar diversos métodos de formación acelerada basados en técnicas de psicología social, relativas a los grupos pequeños, y que han reportado algunos recientes progresos en la investigación teórica y aplicada.

902. 1º LA INTERVENCIÓN PSICOSOCIOLÓGICA EN EL MARCO DE LA EMPRESA. - Los primeros elementos de formación en grupo fueron puestos a punto, en los Estados Unidos, durante la guerra mundial, para la reeducación acelerada de los trabajadores contratados en las industrias que trabajaban para la defensa nacional. Esta técnica fue denominada "Training within Industry (T.W.I.).

Derivada del taylorismo, se proponía racionalizar los movimientos corporales y de las fases del trabajo, así como la forma de pensar, de resolver los problemas y de mandar. Para ello, se distribuían unas tarjetas de cartulina a los sujetos que recordaban de manera simplificada y resumida las instrucciones a seguir, expresadas a nivel de sentido común intentándose de este modo sacar partido de los recientes descubrimientos sobre la información, la comunicación, etc.

Estos métodos han sido utilizados con éxito en los últimos diez años en Gran Bretaña y en Francia, especialmente para la formación de encargados. Pronto se hizo patente que era difícil con este método, aparte de los simples movimientos físicos, obtener un efecto duradero sin modificar las actitudes profundas.

Más allá de la formación práctica, limitada al nivel de la ejecución, se plantean otros muchos problemas. En los últimos años, los directivos de empresas y demás organizaciones se han percatado más o menos explícitamente de que una parte de su rol debía consistir en facilitar la adaptación psicosocial de la empresa a las condiciones cambiantes de su ambiente. La modernización del equipo, la automatización, la modificación de la concepción de los servicios y de las relaciones jerárquicas, la influencia de los sindicatos, todo esto transforma las condiciones de trabajo. Para resolver sus problemas concretos de adaptación, los industriales salen más o menos del paso acudiendo a consejeros que tienen ciertos conocimientos y experiencia. La investigación activa se encamina, en este conjunto de procesos complejos de la empresa, a restituir las tradicionales formas empíricas o intuitivas de hacer, por los métodos de las ciencias psicosociológicas. Estas utilizan, cuando existen, unos conceptos ya experimentados y unos resultados generalizables. A menudo se ha comprobado la precisión de los diagnósticos al mismo tiempo que la ineficacia de las soluciones adoptadas.

Como hace observar Max Pages, las ciencias psicosociales no se han ocupado aún, de un modo suficiente, del campo aplicado. Tendría sumo interés concebir el trabajo de estos profesionales prácticos, agentes de cambio social, como un campo de aplicación científica, que sostuviera con estas ciencias básicas unas relaciones comparables a las que vinculan el trabajo del ingeniero con el del físico o con el químico de laboratorio. El trabajo de los prácticos podría entonces sacar provecho de las investigaciones de la ciencia pura, al tiempo que vendría a enriquecerlas.

De todas estas experiencias e investigaciones, cuyo número va en aumento en los últimos quince años, emergen unas nociones, unos campos en que los conocimientos se sistematizan, y otros todavía más fluidos, que esquivan el análisis, que esperan todavía las pruebas de las hipótesis e interpretaciones personales.

903. a) LA DIRECCION DE REUNIONES. - Uno de los sectores hoy en día racionalizados es el de la clasificación de los tipos de reunión en la empresa. Palmade (64) distingue tres tipos de funciones que éstas pueden cumplir: una función de *comunicación*, típica de aquellas reuniones en las que se trata de intercambiar información, o de una cooperación o enfrentamiento entre los responsables de diversos servicios; una función de *tratamiento de la información*, que consiste en analizar ciertos problemas en común; y, por último, una *función*

de conducción, que se cumple cuando la forma en que los miembros del grupo son dirigidos tiene unos efectos sobre la manera en que trabajan juntos, toman las decisiones, etc. Esta noción de conducción se entiende en un sentido amplio y supone a la vez tanto la conducción en sentido estricto como la caracterización.

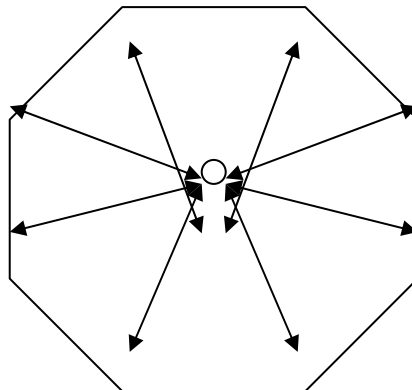
El análisis de estas funciones permite comprender cómo las reuniones son útiles para la vida de la empresa y clasificar sus tipos más frecuentes. Palmade distingue todavía:

1º *Las reuniones de mando:*

Se trata en ellas: a) de transmitir órdenes; b) de transmitir información del conductor de grupo a los participantes (véase fig. 15-5); o c) de *sondeos*, en los cuales la información va de los participantes al conductor (véase fig. 15-6). En los tres casos es el conductor quien decide.



En este grupo se discute y se toma una decisión. Podemos distinguir cinco situaciones.



La discusión de grupo centrada en el problema: el conductor ofrece el método de trabajo, pero deja que el grupo se ocupe de la solución del problema.

La discusión de grupo centrada en el grupo: se considera, en general, como no dirigida, pues el propio grupo elige su plan de trabajo.

Existe todavía un tipo mixto: discusión centrada sobre la *relación entre el grupo y el problema*. En este caso, el animador ayuda al grupo en cuanto al método, pero no interviene en cuanto al problema que ha de resolverse. En cambio, si interviene en una discusión de *grupo cooperativo*.

Por último, la *discusión de grupo no dirigido y sin conductor*, en la que el animador se abstiene totalmente. Ni siquiera desempeña el rol de "no dirigir", como hace en la discusión centrada en el grupo.

Todas estas reuniones de discusión, al igual que las que se presentan en la realidad -al margen de la psicoterapia-, tienen por objeto reunir unas personas para que resuelvan unos problemas y tomen unas decisiones.

Se encuentran en la reunión-discusión los tres tipos de función indicados por Palmade (164, pág. 351): 1) una función de *producción*, que corresponde al hecho de que el grupo tiene que resolver unos problemas; 2) una función de *"facilitación"*, espontánea en ciertos participantes, que se encamina a ayudar a tomar la decisión, y por tanto, a facilitar la producción; y 3) una función de *dirección* o *"regulación"*. Se trata de inducir al grupo a adoptar unas conductas que permitirán resolver los problemas. Conciernen a la moral del grupo.

Palmade resume la función del grupo (g) y la del conductor del grupo (cg) en la tabla siguiente:

Tabla XVI

Tipo de reunión Discusión	Función del grupo		
	Producción	Facilitación	Regulación
Cooperativa	Cg	C	C
Centrada en el problema	G	C	C
Centrada en la relación grupo problema	G	Cg	C
Centrada en el grupo	G	G	c

904. LA FORMACIÓN Y LA DISCUSIÓN DE GRUPO. - Es un sector en constante evolución, ya que cada investigador está influido por los resultados de sus propias experiencias.

Parece que, en un principio, para aumentar el rendimiento, los americanos hayan querido, con las "relaciones humanas", mejorar los métodos de mando y de cooperación en la empresa. Ciertos directivos creían encontrar aquí una posibilidad de perfeccionar con poco gasto el ambiente de la empresa mientras que los sindicatos se indignaban ante este "nuevo opio para el pueblo". Las oficinas de organización sacaron provecho de ellas y los psicólogos veían finalmente que se abría un gran campo a la investigación activa. Descartando las falsas esperanzas de unos, las reprobaciones de otros, y las exageraciones de los que abusan de la discusión de grupo, podemos decir que se trata de un método de formación limitada, pero insustituible. Ofrece, en efecto, a unos adultos congelados en unos roles, una ocasión única de tomar conciencia de la forma en que los otros los ven.

Para el ingeniero y empresario, habituados a mandar, se trata de una toma de conciencia que puede ser muy instructiva. Esta experiencia se acompaña a menudo de una ansiedad bastante considerable. Pocos individuos soportan fácilmente esta ausencia de estructura, este vacío en que se inscribe únicamente el juicio de los otros. Para evitar estos efectos traumatizantes, y sobre todo para acelerar el proceso, verdaderamente largo, de este género de experiencias, se adopta en Francia actualmente, en los períodos de prueba formativos, una fórmula más flexible de grupo semiestructurado. En este grupo, al principio, se discute un tema, frecuentemente un caso propuesto por el observador. A veces se escinde el grupo en participantes y observadores, encargados de dar cuenta de lo que ocurre. Unos y otros confrontan luego sus impresiones. Mientras que el método de los casos, practicado en Harvard se mueve en un nivel puramente intelectual, este tipo de discusión en grupo conserva del *T. Group*, del que deriva, su objetivo de observación del grupo por sí mismo. El trabajo se realiza en dos planos: el del tema que se discute y el del grupo mientras está deliberando.

Las sesiones de trabajo pueden ser cortas, pero durar varias jornadas sin intervalo. A veces, en estos grupos de formación se reúne a los mandos de la empresa para que trabajen conjuntamente o para interesarles por unos problemas comunes. Aun persiguiendo la misma finalidad de toma de conciencia de sí mismos frente a los otros, se busca menos deiar al desnudo más o menos brutalmente las defensas psicológicas de los participantes, que lograr una sensibilización con respecto a los problemas de grupo. La A.R.I.P. (Asociación para la investigación e intervención psicociológica) ha escogido por otra parte este término " sensibilización " para denominar algunas de estas sesiones de trabajo.

Utilizada con gran flexibilidad y variedad, la discusión de grupo es un medio, no de manipular a los demás, sino de comprender lo que ocurre cuando varias personas están juntas, o sea, los diversos tipos de incidentes o procesos que pueden producirse; en suma, de dirigir una reunión. Desde la simple introducción de sentido común a la comprensión profunda, todos los niveles son accesibles

mediante el método, que, como la entrevista, se adapta al objetivo perseguido y depende en gran parte de quien lo utiliza.

905. 2º LAS APLICACIONES PEDAGÓGICAS. - Cualquier colectividad, sea un hospital, una escuela, etc., tropieza, como las empresas, con problemas de adaptación al cambio y con la necesidad del trabajo en equipo; requiere síntesis, cooperación, en resumen, comunicación. En numerosos casos, por tanto, se ha utilizado el método de discusión de grupo con finalidad formativa. Pero hay más. Las experiencias de intervención psicosociológicas y todas las nociones que se desprenden de la misma parecen en contradicción con toda nuestra enseñanza tradicional. ¿Pueden adaptarse aquéllas a ésta? Indudablemente, los métodos activos sostienen desde hace tiempo un duro combate contra la enseñanza pasiva y puramente "magistral", pero no han podido generalizarse y siguen en un marco bastante irreal en el que no son plenamente utilizados ni las posibilidades de los niños ni el rol del maestro.

Actualmente, el malestar, incrementado por las dificultades materiales, va en aumento. El problema de los métodos de enseñanza está al orden del día entre los profesores y, sobre todo, entre los estudiantes insatisfechos.

Un número especial de la *Education Nationale* (25) ha sido dedicado a estos problemas. Se pregunta, en efecto, si la pedagogía moderna puede no tener en cuenta los progresos de la psicología social, especialmente en lo relativo a la maduración de la personalidad y a los procesos de grupo. El maestro, preparado mediante unos concursos y una elección para perpetuar una concepción puramente dirigida de su rol, ¿está adaptado para las tareas modernas? La finalidad de la educación actual debe ser menos una transmisión de un saber que se modifica incesantemente, que un florecimiento de la personalidad, una posibilidad de aprender a aprender. En este caso, ¿no es preciso revisar los métodos, y en especial, la relación maestro-alumno?

Ahora bien, el marco de las aulas (profesor aislado en una tarima, monologando; alumnos sentados ante unos pupitres fijos al suelo, tomando nota) parece creado para impedir cualquier comunicación. Autores diversos subrayan la necesidad de adaptar a la enseñanza las concepciones no dirigidas de Rogers, con el fin de que los alumnos o estudiantes, que forman las clases y por tanto grupos, se sientan responsables de su programa. Al margen de la imposibilidad de aplicarlos a unas clases demasiado numerosas, hay que darse cuenta de que esta transformación supone una revolución, no sólo en los programas y en la concepción de los exámenes, sino también en la formación de los maestros. Esto, no en el aspecto de los conocimientos, sino en el más fundamental de las actitudes.

Aparte de la resistencia al cambio, el mayor obstáculo de una nueva relación maestro-alumno es el riesgo que lleva anejo para el maestro: perder la, protección a la que está acostumbrado en su rol tradicional.

Como subraya Max Pages, la pedagogía, método de enseñanza, había exigido hasta ahora, primordialmente, el conocimiento de la psicología de los alumnos. Hoy requiere mucho más: el conocimiento de sí mismo por parte del profesor. La aceptación del prójimo es inseparable de una actitud abierta y no defensiva, en

relación consigo mismo. Una de las primeras condiciones de verdadero acierto para un profesor es que se conozca no sólo en el plano profesional, sino que tenga conciencia de su actitud real frente a sí mismo, a sus alumnos y a lo que él espera de sus relaciones con ellos.

Hay en todo esto una gran parte de verdad. Con todo, debemos subrayar el peligro de las exageraciones en el empleo de los métodos de intervención psicosociológica.

906. 3º PELIGROS DE UNA UTILIZACIÓN ABUSIVA DE LA INTERVENCIÓN PSICOSOCIOLÓGICA. a) TORPEZA, ABUSO, INFLUENCIA DE LA PSICOTERAPIA. - Existen, como hemos visto (véase nº 899), unos riesgos de *manipulación*, incluso bajo la capa del no directivismo. Más visibles son los riesgos de una *utilización inoportuna y torpe*. Algunas experiencias pueden, en efecto, ser traumatizantes, por haberse realizado sin la prudencia necesaria.

Los riesgos de *exageración* ya son perceptibles. Del mismo modo que la vulgarización del psicoanálisis en los Estados Unidos condujo a sendos abusos, es de temer que los métodos no dirigidos en los grupos lleguen a considerarse ya como la panacea.

Estos métodos, especialmente el "rogerismo", provienen de la *psicoterapia*. Por ello, no deberían ser aplicados a los problemas de formación, singularmente a los de la enseñanza, sin una previa adaptación.

El número de *Education Nationale* (25), ya citado, que hubiera sido deseable que fuera convincente y eficaz, resulta incomprensible si no discordante, a muchas mentes honradas pero no avisadas. Los resultados de las investigaciones sobre los grupos deberían ser presentados en una forma estimulante, pero aceptable, y menos provocadora. Sobrevalorar, por ejemplo, la importancia de un miedo inconsciente del profesor de que el alumno sepa tanto como él, es olvidar que este mismo profesor tropieza constantemente con una realidad mucho más evidente: el hecho de que el alumno no sabe nada.

907, b) DESCONOCIMIENTO DE LAS ESTRUCTURAS: EN EL ASPECTO DE LA EMPRESA, - El poco éxito de los programas de "relaciones humanas" en las empresas se explica, en parte, porque no se ha tenido suficientemente en cuenta el contexto económico y social en el que se sitúan. Por encima de las relaciones interpersonales, existen unas relaciones de hecho y de fuerza: la jerarquía, el sistema económico, etc,

Podemos repetir aquí lo que ya se ha dicho en relación con los tests (véase nº 765) y con el psicodrama (véase nº 890). Aprender a escuchar a los demás, a mandarlos, a dirigir una reunión es útil, sean cuales fueren el sistema económico y el lugar en el que nos encontramos. Pero no hay que esperar de estas mejoras interindividuales otros resultados más allá de estas posibilidades.

Un jefe de talleres no autoritario jamás sustituirá un buen convenio colectivo y no hará más soportables unos ritmos de trabajo excesivos. El peligro no es, como habían temido los sindicalistas, el "romper la agresividad obrera". Esta es mantenida por el sistema económico. El peligro es la *coartada* que crea la llamada él los buenos sentimientos. Algunos directivos, en especial, corren el peligro, de buena fe, de encontrar en estas técnicas una justificación que evite poner en tela de juicio el sistema económico y social.

908, 2º EN EL ASPECTO DE LA ENSEÑANZA. - Hallamos en pedagogía el mismo problema que en la empresa. No podemos negar las estructuras generales de la enseñanza, sus coacciones, ni las condiciones objetivas en las que se enseña: programas, exámenes, excesivo número de alumnos, falta de locales y de medios materiales, Los textos de Rogers, por interesantes que sean, no parecen adaptados a unos grandes grupos, a todas las materias, ni a todos los objetivos. Son especialmente inaplicables a una enseñanza que suponga el ejercicio de la memoria, la adquisición de conocimientos, fuera de cualquier noción de comportamiento. Un maestro no autoritario tendrá probablemente unos alumnos más abiertos intelectualmente, pero también tendrá inevitablemente alumnos que obtengan mejores resultados en los exámenes.

Aquí tampoco basta cambiar la actitud de los maestros, si no se modifica igualmente el sistema escolar y la opinión, es decir, la jerarquía de los valores de la sociedad.

909. c) DESCONOCIMIENTO DE LOS PROBLEMAS COLECTIVOS. GENERALIZACIÓN DEL GRUPO A LA COLECTIVIDAD. - Otro peligro acecha a prácticos y teóricos: transponer a los agrupamientos mayores los procesos observados en los pequeños grupos.

Los investigadores han tratado de aclarar los fenómenos afectivos más o menos irracionales e inconscientes que son adivinados o supuestos en el grupo: temor de la separación y necesidad de solidaridad. Esperaban descubrir así unas relaciones fundamentales, que se hallarían al nivel colectivo. Es cierto que todo lo que es humano supone un fondo común: necesidad de seguridad y de trascendencia. Admitiendo que existan unos elementos similares en todos los grupos, sean grandes o pequeños, se manifestarán de forma muy diferente. Si en una reunión a propósito de una decisión de huelga, podemos observar ciertas interacciones individuales y ciertas tomas de conciencia de grupo, éstas ponen a prueba unos mecanismos psicológicos muy diferentes de las reacciones colectivas que suscitan una huelga o un motín ampliado a nivel nacional. En las colectividades, complejos factores económicos, históricos e ideológicos modifican considerablemente la influencia y la expresión de los símbolos del inconsciente colectivo.

Rogers recrimina la falta de fe en las ciencias sociales, ya que impide explotar sus resultados. "Cuando se descubre en el laboratorio que el caucho sintético puede ser fabricado por miligramos -escribe este autor-, se admite que pueda serlo también por miles de toneladas y se dediquen a ello unos millones de dólares; pero en el campo de

las ciencias sociales se ha encontrado una manera de facilitar las comunicaciones en los pequeños grupos, sin que nada garantice que el descubrimiento será utilizado a una escala más amplia" (67, página 135). Desgraciadamente, no es sólo una cuestión de fe, sino de una diferencia de naturaleza y en los factores relevantes. Esto no significa que no sea preciso buscar en esta dirección, sino simplemente que debe hacerse con precaución. Lo que ha hecho que algunos autores como Gurvitch, se muestren tan estrictos en relación con los estudios de los grupos pequeños es este desconocimiento de sus límites y las generalizaciones imprudentes que en algunos casos han provocado.

Para concluir, esta llamada de advertencia, en el doble aspecto pedagógico y científico, nos permite insistir en la eficacia de la discusión de grupo desde el punto de vista de la formación en el sentido más amplio. A cada experiencia de este género, organizada con estudiantes, mandos de empresas, etc., se experimenta, al principio, la misma impresión de lentitud (permítasenos decir, un poco exasperante). Pero cada vez nos damos cuenta igualmente de la importancia de lo que aparece en estas observaciones de grupo, del carácter extremadamente enriquecedor de estas experiencias y de su utilidad para los participantes; de que nos sensibilizan con respecto a los problemas de los demás, al mismo tiempo que nos dan ideas claras sobre nuestro propio comportamiento. Podemos añadir, para los escépticos, que una ventaja accesoria de la formación en la observación de grupo es dotar de un poco de interés a estas interminables reuniones en asambleas y comisiones a la que todos nos hemos visto condenados, en mayor o menor medida, a asistir.