

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Maestría en Desarrollo Humano



LA TENDENCIA ACTUALIZANTE EN NIÑOS Y PREADOLESCENTES A PARTIR DE SU CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA

TRABAJO RECEPCIONAL que para obtener el **GRADO** de
MAESTRA EN DESARROLLO HUMANO

Presenta: **GABRIELA LÓPEZ GARCÍA**

Asesor **FRANCISCO JAVIER HERNÁNDEZ GONZÁLEZ**

Tlaquepaque, Jalisco. 8 de septiembre de 2023.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mis padres, con mucho amor.

A mamá, por ser mi eterno y amoroso impulso para salir adelante, estudiar, desarrollarme profesional y personalmente. Ella es mi mayor ejemplo de congruencia, aceptación positiva incondicional y escucha empática.

A papá (†), por permitirme ser su compañera en los últimos años de su vida, recordándome que los más grandes tesoros que recibió el ser humano de Dios son su libertad, su capacidad de elegir, de amar y de buscar su propio desarrollo y felicidad.

¡Gracias, mamá y papá porque, desde su marco de referencia y con sus recursos, cuidaron de mí cuando niña y me impulsaron a ser la mujer que soy!

Agradecimientos

Sobre todas las cosas, doy gracias a Dios por concederme este maravilloso regalo de la Maestría en Desarrollo Humano. Él siempre tiene un “para qué”.

Reitero el agradecimiento a mis padres y lo hago extensivo a mi tía, lo mismo que a esas primas y amigas que son como hermanas en esta experiencia humana; sin su escucha, comprensión, contención, confianza y cariño, *el proceso de convertirme en persona* no sería igual de rico.

Gracias a todos mis profesores en el posgrado, en particular a la Dra. Marlé Carretero y a mi asesor de TOG (profesor IDI), Mtro. Francisco Javier Hernández, por la generosidad que cada uno tuvo hacia mí al compartirme sus conocimientos, su experiencia, su afecto y compañía. Ojalá me permitan seguir cerca de ustedes como parte de esta hermosa comunidad de desarrollo.

Muchas gracias al ITESO, a GAP y Fundación GAP por brindarme su gran apoyo, el cual hizo posible que yo cursara esta maestría.

Agradezco a mi novio por ser el espejo, presencia y complemento que requería precisamente en esta etapa de mi vida para seguir conociéndome y creciendo.

Y agradezco a todos los que estuvieron a mi lado a lo largo de los dos años y medio de esta que ha sido una de las mejores “travesías” de mi vida, por toda la paciencia y el apoyo que me brindaron.

Resumen

La problemática del subdesarrollo integral de niños y preadolescentes a falta de condiciones propicias para impulsar su tendencia actualizante, revela necesidades en ellos como descubrirse en sus propias experiencias, cuestionar lo que ocurre en su contexto, y reconocerse con aceptación positiva tal como son; estos fueron los propósitos a lograr mediante esta intervención facilitadora durante dos meses de taller. El abordaje se dio desde un enfoque fenomenológico y recurriendo a las técnicas que ofrece la investigación-acción, apoyado en la teoría sobre las etapas de evolución psicosocial de los chicos. Los resultados alcanzados fueron muy favorables en términos de autoconocimiento y validación: poder mirarse a sí mismos para ir descubriendo quiénes son; tomar conciencia (“darse cuenta”) de sus sensaciones, emociones, pensamientos, deseos, acciones; identificar la importancia de crear vínculos sanos; visualizar su futuro. Se constata la responsabilidad que tenemos los adultos como facilitadores, dada la influencia que ejercemos sobre los chicos.

Palabras clave

Niños, preadolescentes, tendencia actualizante, autoconocimiento, identidad.

Índice

Resumen	2
Palabras clave	2
1. Introducción – Justificación.....	6
CAPÍTULO I. NIÑEZ Y PREADOLESCENCIA EN DESARROLLO	9
2. Pertinencia para el Desarrollo Humano	9
2.1 La educación.....	9
2.2 La guía de algunos expertos en su trabajo con niños y preadolescentes	10
2.3 La tendencia actualizante.....	11
3. Implicación personal	12
CAPÍTULO II. PROBLEMATIZACIÓN	14
4. Problematización.....	14
4.1 ¿Qué es problematizar?	14
4.2 Tema-problema.....	14
4.3 Población.....	21
4.4 Árbol problematizador	21
4.5 Categorías de la intervención.....	21
4.5.1 Mi autoconcepto en desarrollo (construcción de su autoconcepto, incompleta).....	22
4.5.2 Me encamino a ser como tú [eres/quieres] (Adopción de constructos sociales limitantes, aprendidos de sus figuras de autoridad).....	23
4.5.3 Perfeccionismo: camino infinito donde nada es suficiente (Noción de éxito basada en perfeccionismo y competitividad).....	25
4.6 Detección de necesidades.....	27
4.6.1 Descubrirse a sí mismos en la experiencia.....	27
4.6.2 Emerger como personas con pensamiento crítico y criterio propio.....	28
4.6.3 Reconocer y aceptar las características y la integralidad del desarrollo tanto propio como de los demás.....	30
5. Propósitos, objeto del DH y preguntas de intervención o de investigación	31
5.1.....	Propósitos 31
5.2 Objeto de intervención desde el Desarrollo Humano.....	31
5.3 Preguntas u objeto de Intervención.....	31

CAPÍTULO III. APROXIMACIÓN TEÓRICA	32
6. Fundamentación teórica	32
6.1 Esto que soy. ¿Descubrimiento o construcción? (Mi autoconcepto en desarrollo)	33
6.2 “Si mis papás, mis maestros y los <i>youtubers</i> lo dicen, seguramente así es”. (Me encamino a ser como tú [eres/quieres])	47
6.3 “No hay atajos ni excusas para lograr la excelencia”: KIPP (Perfeccionismo: camino infinito donde nada es suficiente)	60
CAPÍTULO IV. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA	71
7. Metodología	71
7.1 Nombre del taller: “Para conoceerme mejooor”	73
7.2 Propósito general del taller de intervención.....	73
7.3 Convocatoria	74
7.4 Población a la que fue dirigido	75
7.4.1 Datos Generales de la población.....	76
7.5 Propósito de las sesiones	77
8. Primeros hallazgos	81
8.1 Relato descriptivo del desarrollo de las sesiones.....	81
8.2 Emociones vividas e implicación personal	83
8.3 Hallazgos más destacados	84
8.4 Proceso de los participantes a lo largo del taller	85
8.5 Dificultades, Errores, Aciertos y Sugerencias (D.E.A.S.)	89
8.5.1 Principales dificultades.....	89
8.5.2 Principales errores.....	90
8.5.3 Los principales aciertos	92
8.5.4 Sugerencias relevantes.....	92
8.6 Mi papel como facilitadora	93
CAPÍTULO V. RESULTADOS Y CONCLUSIONES	95
9. Resultados	95
9.1 Mi autoconcepto en desarrollo.....	95
9.1.1 Voy descubriendo mi cuerpo	96
9.1.2 Empiezo a reconocer mi personalidad.....	99
9.1.3 Es más fácil ver al otro.....	102

9.2 Me encamino a ser como tú [eres/quieres].....	105
9.2.1 Si me validas, soy.....	106
9.2.2 Sigo tus pasos	110
9.2.3 Dependo de ti, pero quiero ser yo	118
9.3 Perfeccionismo: camino infinito donde nada es suficiente	126
9.3.1 Así me veo frente al espejo	127
9.3.2 Mis calificaciones son lo más importante	132
9.3.3 Solo quiero una vida de éxito.....	136
9.4 Darme cuenta de lo que siento: sensaciones y emociones	144
9.4.1 Así enfrento mis duelos.....	145
9.4.2 El monstruo del estrés.....	149
9.4.3 Mis maneras de decir “te quiero”	153
10. Conclusiones.....	157
Referencias bibliográficas	165
Anexos	i
Anexo 1. Árbol problematizador	i
Anexo 2. Esquema de categorías	ii
Anexo 3. Cuadro de categorías de la problematización.....	iii
Anexo 4. Guía de entrevista	vii
Anexo 5. Reportes de entrevista-observación	viii
Anexo 6. Volante de convocatoria a taller de intervención.....	xii
Anexo 7. Formato de consentimiento informado.....	xiii

1. Introducción – Justificación

Este Trabajo de Obtención de Grado documenta el proceso de intervención realizado entre los meses de septiembre y noviembre del 2022 con un grupo de 10 chicos y chicas, niños y preadolescentes, con los cuales se abordaron temas relacionados con la construcción de su identidad, su autoconcepto y autoestima; con aquello que los inspira, los motiva, que ejerce influencia sobre ellos; con sus metas, sueños y aspiraciones, sus virtudes, habilidades y capacidades.

Se realizaron, en total, diez sesiones de 2 horas cada una, nueve de las cuales se tuvieron con el grupo de niños y una más con sus madres o cuidadoras, exclusivamente. Hubo de por medio una invitación, algunas entrevistas preliminares, una sesión informativa – a manera de encuadre – y la firma de un acuerdo de consentimiento informado por parte de la madre o tutora de cada chica o chico que hubo de participar.

La sede fue la escuela primaria en la cual estudian todos ellos. Se contó con la autorización de la directora del plantel, así como con el apoyo del psicólogo escolar, el administrador y parte del equipo docente y operativo, quienes brindaron facilidades técnicas al proyecto.

Con este trabajo se atendió a dos objetos-problema del Desarrollo Humano, a saber: Identidad-autoconocimiento// Calidad-sentido-proyecto de vida. Para su abordaje se plantearon preguntas relacionadas con el nivel de conocimiento que los chicos tienen de sí mismos, la salud de su autoestima, la presencia e influencia de aquellos adultos significativos en su vida que puedan estar potenciando u obstaculizando su tendencia actualizante, así como las cosas que les gustan y las que les preocupan.

La razón por la cual se optó por un trabajo de intervención en lugar de uno de investigación, tiene que ver con que existían las condiciones propicias para acompañar a un grupo de participantes de manera que, tanto ellos como la facilitadora, tuvieran una experiencia grupal de escucha-acompañamiento que

llevara a la reflexión y al descubrimiento a través de múltiples actividades lúdicas; que fomentara la creación de vínculos de crecimiento y apoyo genuinos; que permitiera la exploración de las propias sensaciones, emociones o sentimientos, pensamientos, intenciones y acciones (tal como nos propone la rueda de la conciencia de Daniel J. Siegel).

Lo anterior se logró por medio de cada una de las sesiones-taller en las que se desarrollaron actividades diversas y momentos de escucha activa, gracias a los cuales fue observable – en la gran mayoría de los chicos que participaron – un creciente involucramiento afectivo y una también cada vez mayor apertura a la experiencia y a compartir.

En los próximos capítulos de este trabajo se encuentran, principalmente, los rubros, subtemas o problemas que fueron conformados a partir de las necesidades detectadas en un primer acercamiento a la población, así como a la literatura reciente en la materia, a conversaciones con expertos y a observaciones que se habían tenido con antelación de chicos de esa edad y contexto. De ahí que se describe, en el Capítulo I, la Pertinencia que tiene el trabajo y sus posibles aportes al campo del Desarrollo Humano, así como la Implicación personal que tuvo la facilitadora con el proyecto y el grupo intervenido, a partir de su propia historia de vida; en el Capítulo II se presenta la problematización en forma detallada, las categorías analíticas con las que se abordó la intervención – al respecto de las cuales vale la pena adelantar que, si bien inicialmente se plantearon solo tres, una vez realizada la intervención y revisada con cuidado la información resultante, se decidió crear una cuarta categoría que diera cuenta de otro importante aspecto tratado durante las sesiones; también se establecen los propósitos del trabajo, mismos que parten de las necesidades detectadas en la población objetivo y de las preguntas configuradas para guiar el proceso realizado. Más adelante, en el Capítulo III se expone ampliamente la fundamentación teórica en la cual se basa el análisis – que tiene al concepto de *tendencia actualizante* como eje central, mismo que más adelante será definido – y que incluye la consulta tanto de libros y artículos

especializados como de otros Trabajos de Obtención de Grado de la Maestría en Desarrollo Humano y de la Maestría en Psicoterapia, principalmente, y de fuentes oficiales que proporcionan información estadística, legal y sociopolítica. Una vez hecho esto, en el Capítulo IV se presenta la metodología empleada en el proceso, la cual tiene como base el modelo de investigación-acción que es tan útil para hacer intervenciones sociales; se detallan distintos aspectos relevantes del proyecto desde su preparación y lanzamiento hasta su desarrollo y conclusión se recuperan sus principales hallazgos y aprendizajes (dificultades, errores, aciertos, sugerencias), así como el proceso de crecimiento identificado en el grupo y en cada uno de los participantes; también se alude al rol desempeñado por la facilitadora. Finalmente, en el Capítulo V se exponen los resultados enmarcados en cada una de las cuatro categorías mediante relatos detallados, sustentados teóricamente y ejemplificados con citas textuales de los distintos participantes según el tema y sesión; por último, se presentan las conclusiones obtenidas de mayor relevancia, con lo cual se destacan las experiencias, lecciones, reflexiones y propuestas que emanan del trabajo realizado con esta particular población y enfoque.

Al final del documento se localizan las referencias bibliográficas en las cuales se apoya todo lo aquí presentado, así como distintos anexos que complementan descripciones de procesos y herramientas a lo largo de los capítulos de este texto.

Para concluir este apartado, vale la pena mencionar que el punto de partida para considerar la viabilidad y pertinencia de este trabajo fue el hecho de encontrar evidencia suficiente – lo mismo en la literatura científica que en la vida cotidiana – que sostiene que en la medida en que se interviene a una edad más temprana en las personas para propiciar en ellas la toma de consciencia sobre sus propias experiencias y la creación de recursos favorables a sus relaciones interpersonales se abona al desarrollo de una vida con mayor calidad. Esto, a su vez, a través del tiempo y en su impacto colectivo, contribuye a la construcción de una sociedad mejor vinculada.

CAPÍTULO I. NIÑEZ Y PREADOLESCENCIA EN DESARROLLO

2. Pertinencia para el Desarrollo Humano

2.1 La educación

Mi tema-problema está inserto en un ámbito educativo a nivel básico, específicamente de primaria. La importancia que tiene llevar a cabo intervenciones y tomar acción en esa etapa de la vida (la que se puede denominar “segunda infancia”), tiene que ver con cimentar lo que en la adolescencia y la edad adulta dará sus frutos. Esto aplica tanto a nivel general, hablando en términos de instrucción académica y formativos, como en lo tocante al autoconocimiento, la formación de una autoestima y autoconcepto sanos, y el sembrar la semilla que les haga aspirar o tender a buscar una elevada calidad de vida, tanto ahora como en el futuro.

En esto concuerdan los expertos -ambos egresados de la Maestría en Desarrollo Humano del ITESO- Silvia Hernández e Ignacio Nieto, a quienes tuve la oportunidad de entrevistar la noche del lunes 6 y la mañana del martes 7 de septiembre del 2021, respectivamente. La primera es psicóloga de formación, y su tema de TOG estuvo precisamente relacionado con la docencia, el aprendizaje significativo a través del Enfoque Centrado en la Persona (ECP). El segundo, contador de profesión, recientemente enfocó también parte de su trabajo a niños y adolescentes. Los dos concuerdan en que la escuela es un buen contexto para actuar en favor de los niños, y me advierten que no será sencillo lograr grandes avances con los educandos si no se cuenta con el involucramiento y apoyo de las personas adultas significativas que hay en su mundo, como son padres de familia y maestros, puesto que ellos desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de su autoimagen, entre muchas otras cosas.

Silvia habló de la importancia de que la escuela sea un espacio que permita al niño contactar consigo y hacer elecciones; Ignacio, de la relevancia del respeto a la libertad en ellos. Uno y otro me aconsejaron recurrir a actividades lúdicas para que

contacten con sus emociones e ideas más profundas, tal como lo propone la terapia de juego en Psicología.

2.2 La guía de algunos expertos en su trabajo con niños y preadolescentes

Con respecto de lo que, específicamente, representa llevar a cabo intervenciones de facilitación con este grupo de edad, encontré en la práctica profesional de mis entrevistados (Silvia e Ignacio), así como en la literatura que conforma el marco teórico de mi trabajo, la confirmación de su pertinencia. Gran satisfacción y proyección se obtiene al lograr operar cambios en los chicos a partir de empoderarlos como personas individuales que son capaces de conocerse, de saber lo que quieren, lo que necesitan, lo que les gusta y lo que no; de elegir por su propia cuenta y en su propio beneficio. Identifico aquí rasgos y pruebas de la *tendencia actualizante* que, desde luego, existe en las personas de manera innata y se manifiesta desde muy temprana edad.

Yo misma me he maravillado, cuando he tenido la oportunidad de interactuar con niños, en especial con alumnos del colegio en el que realicé mis intervenciones, pero también con hijos de mis amistades o familiares, de la claridad que muchas veces tienen sobre lo que es bueno para ellos y lo que no, y sobre sus propias ideas. He observado su capacidad de entender lo que sucede a su alrededor, y de actuar y decidir en consecuencia. He visto cuánta diferencia hay en cuestión de soltura y seguridad entre un pequeño al que se le permite – e incluso se le insta – a hacer pequeñas elecciones, que se le escucha con atención, se le brinda confianza, credibilidad, espacio de acción (terreno seguro) o, más aún, se promueve su autoconocimiento y decisión, con respecto de otro al que todo le es impuesto, predeterminado, no se le escucha, no se valida lo que siente y quiere, no se le brinda la oportunidad de ser él mismo y descubrir qué le hace bien.

En este sentido, Silvia me recomendó que en la intervención que tuviera con los pequeños, recurriera a implementar actividades que promovieran en los participantes el contacto con su cuerpo y con sus propios pensamientos (pasos

iniciales en *la rueda de la conciencia* que nos propone el Desarrollo Humano), de modo que fueran identificando sus preferencias y tomando decisiones, de menos a más, y conforme a su edad.

Ignacio, por su parte, me compartió el hecho de que mientras más espacio le da él a sus pacientes en consulta para ser ellos quienes decidan – bajo condiciones idóneas de confianza y seguridad, de aceptación, empatía y respeto – si llevar o no la terapia y de qué modo externar lo que sienten (casi siempre a través del juego), mejor es el vínculo que forma con ellos y mayores los resultados obtenidos en el proceso. Me platicó que usualmente lo conocen como su “maestro de juegos”, cosa que habla de la libertad y agrado con que los niños viven un proceso de facilitación.

2.3 La tendencia actualizante

Luego de charlar con los dos citados expertos en facilitación o terapia con niños y adolescentes, así como de consultar múltiples fuentes teóricas actuales y del siglo XX, reafirmé mi convicción de que este tema es pertinente por el efecto presente y futuro que puede tener en ellos. A través de sus evidencias detecto la acción de la *tendencia actualizante*, esa disposición innata que tenemos a buscar nuestro propio bienestar y desarrollo a lo largo de la vida, en las jóvenes personitas que tienen acceso a intervenciones facilitadoras como las que llevé a cabo. Si bien el potenciar esta tendencia puede ocurrir de manera natural en el menor, es mucho más probable y puede ser más eficaz si se interviene su contexto para que este sea más propicio, reuniendo las condiciones de las que Carl Rogers (2020) habló, como son la presencia, la escucha empática, la aceptación positiva incondicional y la congruencia.

La sabiduría orgánica (esa “voz” o sensaciones con las que nuestro cuerpo nos indica cuáles son las emociones que estamos experimentando como una guía para la toma de decisiones), el autoconocimiento y la toma de consciencia de los pensamientos (reacciones y respuestas), son el punto de partida para que un niño,

preadolescente o adolescente se encuentre mejor, se comprenda mejor y vaya creando sus propias herramientas para el desarrollo.

Visualizo este tipo de acciones como una apuesta genuina y prometedora hacia el crecimiento sano del menor -a nivel biopsicosocial y espiritual- al abrir un espacio propicio para que el niño y preadolescente se identifique como una persona valiosa, individual, capaz, llena de cualidades y de potencialidades, que puede ir encontrando sus fortalezas para maximizarlas y sus debilidades para trabajar en ellas también. Pero, sobre todo, que se reconozca a sí mismo capaz de sobrellevar las situaciones adversas que la vida le presenta, de manera que sus conductas y sus pensamientos lo conduzcan por el camino que le sea más provechoso en lo particular.

3. Implicación personal

En buena medida, este tema es de mi interés debido a aspectos de mi historia de vida con los cuales lo asocio estrechamente. Mi madre y mi padre se separaron cuando mi hermano y yo éramos muy chicos. Mi mamá, mi abuela y una tía nos cuidaron, nos dieron educación, protección material, atenciones médicas, apoyo y constantes muestras de cariño; papá estuvo presente, aunque con cierta distancia en la relación con nosotros. No obstante, me parece que la adolescencia, la juventud y, ahora, la adultez de mi hermano y la mía han sido muy distintas y, buscando qué pudo ser lo que más influyó para que esto pasara, pienso que la atención y el impulso que recibimos de parte de nuestros adultos significativos en determinados contextos – especialmente de nuestro padre y nuestras profesoras – sí fueron diferentes, y jugaron un papel importante en el proceso de desarrollo que tuvimos uno y otro. Desde un lenguaje responsable, presento el tema en primera persona: descubro que el hecho de haber contado en la infancia y adolescencia (momentos en que mi identidad y autoestima se encontraban en una fase crítica de su construcción) con personas que me demostraron confianza, credibilidad, interés y cariño, fue un gran impulso para que yo me abriera camino en la superación académica y personal. Recuerdo con mucho afecto y agradecimiento a mis

maestras de 5to y 6to de Primaria, así como a algunas otras de la Secundaria y a mi directora del colegio, por haberme ayudado a descubrir algo cercano a lo que el Enfoque Centrado en la Persona del Desarrollo Humano denomina “tendencia actualizante” (esa capacidad y voluntad innata de superación); lo hicieron a través de conductas del tipo de las que constituyen la relación facilitadora, pues observaron mi potencial, mis ganas de aprender y asumir retos, creyeron en mí, me lo demostraron con palabras de guía y cariño, dedicándome su tiempo e interés, inscribiéndome a concursos y talleres, reconociendo mi esfuerzo y progreso escolar. Esto contribuyó notoriamente a que creyera en mí misma, a que pusiera empeño en estudiar más y mejor, a que sintiera un creciente respeto por mis habilidades y posibilidades sabiendo que contaba con el apoyo de estas personas; a que tuviera visión a largo plazo de lo que quería para mi futuro profesional como algo muy real. Mis papás fueron muy cariñosos conmigo y buenos compañeros en este proceso que inició alrededor de mis 10 años de edad, y que siguió siendo muy cuidado hasta los 15; a partir de entonces fui capaz de abrirme camino de un modo más autónomo, más seguro y decidido, más valiente. Sin embargo, sé que, si yo no hubiera contado con esas evidencias de que no estaba sola para seguir avanzando, difícilmente me habría esforzado lo suficiente y habría conseguido lograr varias metas elegidas.

Es por ello que deseé, mediante este trabajo de estudio, contribuir también un poco acompañando a estos chicos – niños, niñas y preadolescentes – de mi grupo de intervención a empezar a descubrir que ellos pueden lograr todo lo que se propongan porque tienen en sí mismos lo necesario para buscar su desarrollo y felicidad, partiendo de ser quienes son, como son, de sus muchas potencialidades, de las influencias positivas que hay a su alrededor y de su habilidad para enfrentar los retos y peligros.

Me mueve un auténtico deseo de que ellos y cuantos niños sea posible, alcancen para sí mismos la mejor versión que puedan crear a nivel biopsicosocial y espiritual, sabiendo que eso también tendrá un impacto positivo en su contexto, tanto ahora como en el futuro.

CAPÍTULO II. PROBLEMATIZACIÓN

4. Problematización

4.1 ¿Qué es problematizar?

Se entiende por problematizar un proceso complejo a través del cual el profesor-investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar. Se puede caracterizar como: -Un período de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador. -Un proceso de clarificación del objeto de estudio. -Un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación (Sánchez, 1993; p. 3, quinto párrafo).

La problematización es la revisión a fondo de objetivos, de estrategias, de programas, de acciones concretas. Problematizar es una manera de ser del científico, es una forma de proceder del investigador (Sánchez, 1993; p 4, tercer párrafo). Es, además, un proceso plurirreferencial por el que el investigador avanza hacia una clarificación gradual y progresiva del objeto de su estudio. La claridad a la que aquí se alude es lo que se quiere estudiar, la cual redundará en mayor lucidez para el propio profesor-investigador (Sánchez, 1993; p. 4, sexto párrafo).

4.2 Tema-problema

En investigación y en trabajos de intervención, el problema constituye el punto de partida desde el cual abordaremos un tema central. “El problema de investigación es lo que desencadena el proceso de generación de conocimientos, es la guía y el referente permanente durante la producción científica, y su respuesta clausura, al menos temporalmente, la investigación en cuestión” (Sánchez, 1993; p.3, primer párrafo). También consiste en aquello que “el investigador trata de resolver o de averiguar; es lo que busca o explora, es una dificultad; lo que quiere explicar o cambiar” (*ídem*; p.3, segundo párrafo).

Al tratarse el Trabajo de Obtención de Grado (TOG) de un estudio que, abordado desde la fenomenología (método que fue propuesto y desarrollado por Edmund

Husserl el cual parte de la descripción de las cosas y hechos tal como se manifiestan y que, partiendo de la descripción de las entidades y cosas presentes a la intuición intelectual, logra captar la esencia pura de dichas entidades, trascendente a la misma consciencia; Real Academia Española), se llevará a cabo como una intervención y no como una investigación, el problema gira en torno a una población objetivo que presenta ciertas características observables y susceptibles de análisis de aquella necesidad o necesidades a atender para lograr un determinado propósito u objetivo.

El problema de intervención del presente TOG versa sobre: **el subdesarrollo integral de los niños y niñas a falta de las condiciones propicias para impulsar su tendencia actualizante.**

Tal como afirma Elsa Casanova (1989), para *el padre del Enfoque Centrado en la Persona*, “el objetivo más importante del aprendizaje consiste en alcanzar el crecimiento personal, lo cual se logra mediante una concepción de la vida basada en la libertad. Todo ello implica necesariamente que el hombre aprenda a utilizar sus propios sentimientos y aptitudes para descubrir y garantizar un proceso de autoaprendizaje permanente” (p. 599).

Dicho crecimiento a partir de los propios recursos como son los sentimientos, las aptitudes y el autoaprendizaje, requiere un contexto que reúna ciertas condiciones para que pueda tener lugar con éxito y consistencia, un ambiente que sea facilitador y no obstructor, especialmente para la persona que se encuentra en las etapas más tempranas de su vida. En este sentido, la misma autora afirma que el sistema educativo formal es probablemente el más influyente de todas las instituciones en materia formativa, “ya que es mediante la relación educativa que se lleva a cabo la realización personal y terapéutica entre cada uno de los miembros que forman parte de ella [la sociedad]” (1989, p. 601).

Partiendo de lo anterior, puede considerarse que la escuela sí es un lugar propicio para brindar al menor el espacio de atención, cuidado, promoción de sus habilidades y desarrollo de capacidades no solo intelectuales sino también emocionales y de

socialización. En el caso específico del grupo que constituye la población objetivo del presente trabajo, el colegio en el que estudian puede facilitar y promover el desarrollo de los niños a través de las actitudes facilitadoras propuestas por Carl Rogers, sobre las cuales nos habla Barceló (2012), que son: 1) la congruencia, 2) la aceptación positiva incondicional, 3) la comprensión empática, y 4) la presencia. “Estas condiciones son válidas en cualquier tipo de relación significativa y de ayuda: terapeuta-cliente, profesor-alumno, facilitador-grupo, padre-hijo. De hecho, son condiciones válidas en cualquier situación en la que el desarrollo de la persona sea una finalidad” (2012, p. 131).

En este punto, vale la pena tener en consideración que de acuerdo con la Teoría Psicosocial que fue postulada por Erik Erikson en la década de 1950, la cuarta etapa del desarrollo del hombre y su personalidad corresponde a la que identificó como *adolescencia* (Robles, 2008), y puede situarse precisamente en las edades en que cursamos los estudios regulares de primaria y secundaria. Erikson la identificó como la etapa de *diligencia o laboriosidad vs. inferioridad*, en la cual la persona adquiere destrezas de pensamiento lógico y de sociabilidad, toma sus primeras responsabilidades, y también busca reconocimiento de los adultos significativos en su vida, pudiendo desarrollar un sentimiento de inferioridad o inadaptación si no recibe la aprobación de sus padres, profesores y otras personas cercanas. La potencial desviación en esta etapa es la inercia al adelantarse a estimar si es capaz o no de desempeñar algún rol o actividad. En ese estadio por lo regular hay competencia con sus coetáneos, así como identificación de género de la niña con su madre y niño con su padre (2008).

Todo esto cobra relevancia al tratar de entender lo crucial que es esa etapa de la vida en el sentido tanto del desarrollo de la identidad y personalidad del ser humano como de la influencia que ejercen las figuras de autoridad, ejemplo, acompañamiento y reconocimiento en los menores. En este punto, los adultos a su alrededor juegan un papel muy relevante, ya sea en el fomento e impulso de su desarrollo o, en caso contrario, en su supresión y perjuicio.

A fin de identificar la influencia que ejercen esos adultos que rodean a los niños y adolescentes, a continuación se presentan los factores que integran la problemática en torno a la cual gira este trabajo (ver anexo el árbol problematizador). Esta información deriva tanto de la revisión preliminar de fundamentos teóricos como de las primeras entrevistas con niños y preadolescentes.

Causas:

- Falta de atención por parte de los padres y otros adultos relevantes.
- Estrés familiar por escasez de recursos económicos.
- Separación o divorcio de los padres.
- Situaciones de violencia o abuso en el hogar.
- Descuido por parte de adultos a su desempeño escolar.
- Falta de cuidado a su alimentación y salud en general.
- Profesores enfocados en contenidos y calificaciones.
- Pocos referentes que den ejemplo e inspiración de superación.
- Contextos que no promueven el desarrollo social.
- Nulo o muy limitado involucramiento en actividades comunitarias.
- Falta de reconocimiento.
- Poca lectura de textos útiles para su desarrollo.
- Juegos y actividades que cada vez incentivan menos la imaginación.
- Vida espiritual nula o muy limitada.
- Desconocimiento de emociones y sensaciones propias.
- Ignorancia sobre las propias capacidades y habilidades.

Consecuencias:

- Dificultad para expresar las emociones y sentimientos.
- Formas poco asertivas de comunicarse.
- Timidez o agresividad en el trato con pares y con adultos.
- Madurez menor a la de su edad.
- Poca participación en actividades de su edad.
- Baja energía para realizar actividades físicas.
- Dificultades de concentración, retención y creación de ideas.
- Bajo rendimiento escolar y bajas calificaciones.
- Ignorancia de muchos temas.
- Aspiraciones muy limitadas.

Efectos:

- Inseguridad personal
- Desconfianza y miedo.
- Tristeza o incluso depresión.
- Estrés o ansiedad.
- Subdesarrollo físico y enfermedad.
- Falta de acceso a becas y logros académicos.
- Rezago o deserción escolar.
- Falta de oportunidades por competencia.
- Dificultad para interactuar y desenvolverse.
- Tendencias criminales o autodestructivas.

En todos estos puntos, es evidente la responsabilidad que tienen las personas mayores que están a cargo de su bienestar. La sociedad, constituida principalmente por personas adultas, tiene una enorme deuda pendiente con su población infantil y adolescente en lo que toca al reconocimiento – pero, sobre todo, a la garantía de cumplimiento – de sus derechos.

Tal como señala el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés), todos los niños y las niñas nacen con el derecho inalienable a gozar de una vida saludable, de una educación y de una infancia segura y protegida, que se traducen en una vida adulta próspera. Por otro lado, el Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1989) establece que “el Estado debe adoptar medidas especiales para proteger a los niños, además de las medidas que deben adoptar para garantizar a todas las personas el disfrute de sus derechos”.

En ese sentido, con el propósito de tratar de garantizar el cumplimiento de los derechos fundamentales de todos los menores, en México se impulsó en el año 2011 la *Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*, con cuya entrada en vigor se esperaba atender a los 20 derechos que en ella se mandatan. No obstante, pese al paso de los años el panorama en México es profundamente desalentador por su lejanía con el alcance del aseguramiento de estas prerrogativas para con su infancia. Así lo señalan la UNICEF y el Consejo Nacional de Evaluación

de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) al sostener que: “Una de cada dos personas menores de 18 años carecía en 2014 de las condiciones mínimas para garantizar el ejercicio de uno o más de sus derechos sociales: educación, acceso a la salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda o acceso a la alimentación” (2018, p. 10).

Se han identificado siete [grupos de] derechos para los cuales existen datos que pueden medir efectivamente, de manera directa, su cumplimiento; éstos son: 1) a la vida, 2) a la identidad, 3) a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral, 4) a una vida libre de violencia, 5) a la protección de la salud y la seguridad social, 6) al descanso y al esparcimiento y 7) a la educación (pp. 10 y 11). Sin embargo, la medición es llevada a cabo mediante un promedio simple que considera variables identificadas en esos siete componentes, y arroja un valor que es relativo para cada entidad federativa en México con respecto de las otras 31, y no en términos absolutos con referencia a algún valor ideal. De esa manera encontramos, por ejemplo, que en 2016 Jalisco se encontraba en el lugar 10 de 32 estados en el Índice parcial relativo al derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral, en el lugar número 1 en cuanto a derecho a la identidad y el 25 en lo tocante a educación de calidad (uno de los más bajos). Una vez extraído el promedio de los valores correspondientes a los siete derechos (parciales, relativos), Jalisco ocupa la séptima posición de 32 (pp. 11 a 20). “La evidencia compilada en el índice de los derechos de la niñez mexicana permite sostener que en México priva un incumplimiento generalizado de los derechos de niñas, niños y adolescentes...” (p. 20).

Por otro lado, un informe realizado por UNICEF-México en el 2016, titulado “Niños y niñas fuera de la escuela”, llegó a conclusiones muy similares ante las variables que influyen en que los niños en México no reciban una educación suficiente en cobertura y calidad, tomando en cuenta las múltiples barreras que se forman tanto en el Sistema Educativo Nacional como en el contexto (socioculturales, económicas, motivacionales, etc.).

Es importante mencionar que existe en México otro destacado obstáculo para el pleno desarrollo de la niñez: se trata de la discapacidad, la cual eleva significativamente el estado de desventaja y vulnerabilidad de estos menores con respecto de sus coetáneos que no tienen esas condiciones limitantes. De acuerdo con el (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) INEGI y los resultados de la *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2018*, en México residen 10.8 millones de niños entre cinco y nueve años, 11.5 millones de 10 a 14 años y siete millones son adolescentes de 15 a 17 años. Por cada 100 niñas, niños y adolescentes con discapacidad, solo 87 están afiliados a alguna institución de servicios de salud. En lo que respecta a educación, mientras que el 38.4% de la población de 15 a 17 años concluye la Secundaria, solo lo logra el 23.8% de los que tienen alguna discapacidad (2020).

Naturalmente, las distintas formas de discapacidad, al no ser debidamente atendidas, abren una brecha importante entre los estudiantes que las tienen y los que no, generando mayor rezago y discriminación. Por último, cabe señalar que la deserción en el paso de la primaria a la Secundaria y, peor aún, de la Secundaria al bachillerato y posteriormente a la universidad, se debe a múltiples factores tanto socioculturales como económicos.

En un artículo denominado “Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía” (Cardozo, Griselda, & Dubini, Patricia, & Fantino, Ivana, & Ardiles, Romina, 2011), las autoras refieren que en el año 2003 la Organización Mundial de la Salud agrupó a las habilidades para la vida (HpV) en tres tipos: para afrontar situaciones y manejo de sí mismo (autoconocimiento-autoconcepto, manejo de sentimientos, locus de control interno y control del estrés); habilidades interpersonales y para la comunicación (verbal y no verbal, negociación/rechazo, asertividad, habilidad para establecer relaciones interpersonales sanas, cooperación y empatía); habilidades para la toma de decisiones y el pensamiento (solución de problemas, la autoevaluación y clarificación de valores) (p. 110). Se parte de la consideración de que “cuanta más capacidad o destreza tenga el adolescente para actuar en el

terreno psicosocial (estableciendo relaciones consigo mismo, con las demás personas y con el entorno social amplio), va a tener más opciones personales para conseguir los objetivos que persigue mediante un mejor uso de los recursos internos y externos con los que cuenta” (p. 111). Es precisamente en este tenor que se busca ofrecer facilitación para potenciar la tendencia actualizante de los niños y adolescentes de la población objetivo a intervenir en el TOG.

4.3 Población

La población está compuesta por un grupo de chicas y chicos de entre 9 y 11 años de edad, quienes estudian en un colegio privado de beneficencia en el municipio de Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco, en condiciones de alta vulnerabilidad socioeconómica.

4.4 Árbol problematizador

A partir del análisis que implica la problematización, fue posible diferenciar entre las causas del fenómeno estudiado, sus consecuencias y efectos (*ver Anexo 1. Árbol problematizador*).

4.5 Categorías de la intervención

Esta es la representación esquemática que muestra el conjunto de categorías halladas a partir de los primeros acercamientos que de manera presencial se tuvieron con la población objetivo a través de observaciones, así como de entrevistas preliminares que fueron realizadas a un grupo de cinco estudiantes de entre 8 y 10 años de edad, tres niñas y dos niños. Si bien comenzaron siendo entrevistas individuales, guiadas, con estructura, se fueron abriendo para escuchar de los participantes sus puntos de vista más amplios y diversos. Se dedicó un total de aproximadamente 3 horas a tener estos encuentros dentro de su plantel escolar, que es el contexto en que luego se llevaría a cabo el taller de intervención y en el cual participaron tres de esos cinco chicos (para mayor detalle, *ver Anexo 2. Esquema de categorías*). Las categorías inicialmente planteadas, fueron: 1) Mi autoconcepto en desarrollo, 2) Me encamino a ser como tú (eres/quieres), y 3) Perfeccionismo: camino infinito donde nada es suficiente.

4.5.1 Mi autoconcepto en desarrollo (construcción de su autoconcepto, incompleta)

Durante las entrevistas pudo observarse que los niños tienen mucha dificultad para decir quiénes y cómo son, a diferencia de cuando se les pregunta sobre las cosas que les gusta hacer y las que no, sus materias preferidas y las que menos les agradan, sus sueños a futuro, etc. Esto denota tanto falta de autoconocimiento como de los recursos lingüísticos para verbalizarlo.

Los niños entrevistados únicamente describieron aspectos físicos de sí mismos, tales como el color de su piel, el de sus ojos y su estatura; fueron imprecisos. En lo que respecta a características de su personalidad, tuvieron muy pocos adjetivos y dudaron mucho en sus afirmaciones. Incluso una de ellas dijo no saber si tenía capacidades intelectuales y dijo que “cree que es buena amiga”; el niño más grande carecía de vocablos para poder ser específico.

Dos de las entrevistadas pudieron mencionar algo somero sobre su temperamento, que fue “soy un poco enojona” y “mi enojo a veces se sale de control. No obstante, no se definieron en términos de su personalidad.

A este respecto, Isabelle Filliozat (2007) afirma que las emociones estructuran la personalidad, individualizan nuestras actitudes, determinan nuestro estilo de respuestas al mundo, definiendo así nuestra identidad. Por esta razón es sumamente conveniente ser capaz de conocer nuestros procesos emocionales, en especial los más presentes.

Por su parte, Robles (2008), aludiendo a la Teoría Psicosocial que postuló Erik Erikson, refiere que ésta establece que la etapa de la Adolescencia (ubicada entre los 5 a 13 años, aproximadamente) se caracteriza por la diligencia o laboriosidad vs. inferioridad, puesto que en ella la persona adquiere destrezas de pensamiento lógico y de sociabilidad; toma responsabilidades, desarrolla un sentimiento de inferioridad o inadaptación si no recibe la aprobación de sus padres, profesores y

otros adultos. La desviación en esta etapa puede ser la inercia al dar adelantarse a estimar si es capaz o no de desempeñar algún rol o actividad. Y es la etapa inmediata anterior a la de identidad vs. confusión de roles (a la que denominó Juventud; pp. 31-32).

Sobre esta primera categoría y con base en la evidencia encontrada, puedo decir que en lo personal esperaba que los niños afirmaran cosas como “soy alegre, soy inteligente, soy ágil, soy tímido, soy juguetón, soy creativo...”.

Sin embargo, parece ser que no han hecho mucha introspección o no han tenido la oportunidad de contactar con quiénes y cómo son. Tampoco dieron como referencia los comentarios que otras personas hayan hecho de ellos, por ejemplo, sus padres o maestros. En este sentido, el Mtro. Ignacio Nieto (comunicación personal, 7 de septiembre, 2021) habló de la poca atención que actualmente reciben los niños y adolescentes de sus padres, y la Mtra. Silvia Hernández (comunicación personal, 6 de septiembre, 2021) mencionó lo importante que es validar y reconocer (nombrar) lo que los hijos sienten, quieren, necesitan, son.

Me parece que es importante que los adultos abramos y facilitemos ambientes que promuevan su autoconocimiento, incluso a nivel físico -dadas las imprecisiones y dudas que tuvieron-, pero desde luego mayormente a nivel psicosocial y emocional.

4.5.2 Me encamino a ser como tú [eres/quieres] (Adopción de constructos sociales limitantes, aprendidos de sus figuras de autoridad)

Los niños a nivel primaria se encuentran en una etapa netamente formativa en donde sus figuras más significativas en cuanto a ejemplo e influencia son adultos, en especial sus padres y maestros. En el colegio en que se encuentra la población a intervenir, la directora y la mayoría de los docentes son solteros, jóvenes, y sobre todo mujeres, quienes transmiten un mensaje de independencia muy marcado, e incluso someramente de feminismo; lo hacen mediante un discurso escolar y en sus

redes sociales de equidad de género, de empoderamiento femenino, de impulso a la superación personal a través de evitar vínculos duraderos como el matrimonio. Como evidencia de lo anterior, puedo sostener que las niñas hicieron mucho hincapié en la importancia – como mujeres – de ser independientes. Al pedirles que clarificaran a qué se referían con ello, dijeron que consistía en no pedir ayuda sino resolverlo todo solas. Dos de las tres hicieron alusión específica a que es mejor no tener pareja para poder llegar más lejos profesionalmente, al respecto de lo cual la más pequeña mostró indiferencia.

Desde el punto de vista teórico, vale la pena considerar que existen muchos introyectos – “mensajes explícitos o implícitos (...) ideas verbales y no verbales (...) que no tienen fundamento en la propia experiencia y se asumen para buscar aprobación y afecto” (Muñoz, 2012, p. 28) – que en especial un niño de esta edad puede convertir en creencias, interrumpiendo y volviendo disfuncional su proceso emocional.

Erik Erikson en la Teoría Psicosocial afirma que la adolescencia es la etapa en la que se da la identificación de género de la niña con su madre y niño con su padre (Robles, 2008). Aquí naturalmente influyen también otros adultos significativos, como son los profesores.

En lo que a mí respecta, considero que los alumnos del colegio del cual se tomó la población objetivo pasan 8.5 horas al día (de 7:30 a.m. a 4:00 p.m.) con sus profesores, psicólogos, el personal operativo y algunos otros adultos, además de sus compañeros. De lo anterior podría inferirse que sucede que, inmersos en determinado contexto y su cultura, los chicos se ven permeados por las ideas y mensajes que consciente e inconscientemente les brindan estas personas, ejerciendo influencia significativa sobre ellos, pues son además sus figuras de autoridad y puede decirse que sus adultos sanos. Incluso tal vez con la mejor intención fomentan constructos como la independencia, sin darse cuenta de que el niño tenderá a tomarlos con literalidad, sin tener suficientes recursos para

cuestionarlos y confiando en la sabiduría de los adultos más que en la propia (organísmica, incluso).

4.5.3 Perfeccionismo: camino infinito donde nada es suficiente (Noción de éxito basada en perfeccionismo y competitividad)

El colegio que es el contexto y ambiente del alumnado que es la población objetivo, tiene una marcada cultura del esfuerzo, del trabajo arduo como camino para el éxito. La ideología del modelo KIPP (*Knowledge is Power Program*; Fundación KIPP, 2012) fomenta la competitividad, tiene altas expectativas y rigor académico, crea una fuerte aspiración en sus alumnos de ser profesionistas y llegar tan lejos como se lo propongan en ese terreno. Uno de sus pilares de cultura es la denominada “formación de carácter”; además, da un peso enorme a resultados de evaluaciones.

Prueba de ello es que los estudiantes que fueron entrevistados mencionaron reiteradamente la importancia de aprender mucho, de obtener buenas calificaciones y de estudiar duro. Al consultarles sobre sus sueños en el futuro, mayormente hablaron sobre tener no una sino varias carreras y/o alguna empresa y, al preguntarles qué necesitaban en la vida para llegar a hacer realidad esos sueños, refirieron que trabajar mucho y estudiar mucho. Cabe mencionar que únicamente el niño habló de tener una familia en el futuro.

No obstante, llama particularmente la atención que siendo niños y abriendo el abanico de posibilidades a que respondan mencionando cualquier cosa en la que se visualicen a futuro como un sueño, todos hayan cifrado su respuesta en términos de éxito profesional y/o empresarial (aunque también refirieron querer ayudar a otras personas necesitadas y a los animales).

En una perspectiva teórica, Casanova (1989) afirma que el sistema educativo formal es probablemente el más influyente de todas las instituciones en materia formativa, “ya que es mediante la relación educativa que se lleva a cabo la realización personal y terapéutica entre cada uno de los miembros que forman parte de ella [la sociedad]”

(p. 601). Rogers, en los capítulos 13, 14 y 15 de su libro “El proceso de convertirse en persona” (2020), sostuvo que los adultos creen saber qué es lo que más conviene a los educandos, y propuso una nueva concepción educativa centrada en la persona (no directiva) que confía en el individuo, proyecto psicopedagógico cuyo objetivo fundamental es ayudar a los educandos en la toma de decisiones y la comprensión de sí mismos (p. 602), y que precisa de un clima auténticamente humano en las relaciones dentro del encuentro educativo, alejado de las exigencias exógenas que el mundo actual y su competitividad imponen.

Por otra parte, Robles (2008), citando la Teoría Psicosocial elaborada por Erik Erikson señala que esta etapa de la vida es aquella en la que la persona comienza a tomar consciencia de sus responsabilidades y empieza a ser competitivo con sus pares.

En este tenor me gustaría referir que tanto el Mtro. Ignacio Nieto como la Mtra. Silvia Hernández (en entrevista con quien ahora realiza la intervención) hablaron de cómo a través del juego -es decir, de actividades que promueven mensajes de forma implícita- los niños aprenden, descubren, comparten, se abren a la experiencia, interactúan. En este sentido y con la mejor intención de detonar las potencialidades intelectuales de los alumnos, el equipo docente del colegio promueve una cultura de búsqueda de la excelencia, de competitividad con respecto de uno mismo y de los demás, una cultura en donde los resultados y el método se superponen al autoconocimiento y la identificación de las particulares necesidades, deseos, recursos internos. Así, en forma permanente los alumnos experimentan nociones preestablecidas -no autoconstruidas- de expectativa de lo que es deseable para ellos, de aquello a lo que es recomendable que aspiren, constriñendo parcialmente su descubrimiento por medios diversos.

Es importante señalar que estas tres categorías (*ver detalle en Anexo 3. Cuadro de categorías de la problematización*) se establecieron con base en los temas identificados por medio de un primer acercamiento a algunos de los chicos que integrarían el grupo de intervención (*ver Anexo 4. Guía de entrevista y Anexo 5. Reportes de entrevista-observación*) y de una aproximación inicial a la teoría que

estudia dichas problemáticas. No obstante, a partir de los resultados obtenidos en el proceso de intervención, se decidió crear una cuarta categoría, la cual se expone y desarrolla a detalle en el Capítulo V, apartado 9 “Resultados” de este trabajo.

4.6 Detección de necesidades

A partir de las problemáticas identificadas hasta ese momento, así como de su categorización, se ofrece en los siguientes párrafos un conjunto de necesidades detectadas en la población objetivo. Cabe señalar que cada una de ellas representa lo que pudo apreciarse a la luz de los primeros acercamientos con los menores estudiantes, así como de lo que aporta la teoría en este campo.

4.6.1 Descubrirse a sí mismos en la experiencia

Carl Rogers (2020) afirma que “en el clima de calidez y comprensión que crea la relación de ayuda (...), de manera progresiva (...) el individuo explora lo que se oculta tras las máscaras”. (p. 119). En el caso de los niños, no son precisamente máscaras sino velos que nublan el proceso de autoconocimiento mediante el descubrimiento de sus emociones, sentimientos, fortalezas, debilidades, deseos, necesidades, etc., pero en todo caso es preciso que los adultos significativos les acompañemos en su proceso de autodescubrimiento. Es entonces que “Experimenta con profundidad y a menudo vívidamente los diversos aspectos de sí mismo que habían permanecido ocultos en su interior. (...) De esta manera llega a ser él mismo, (...) un proceso vivo que respira, siente y fluctúa: en resumen, llega a ser una persona” (119). Si en el caso de los adultos es sumamente importante que nos veamos a nosotros mismos como un proceso fluctuante, una construcción inacabada siempre, tratándose de niños y preadolescentes o aún adolescentes que están formando apenas su identidad y autoconcepto, parece muy conveniente que se les brinden herramientas para que encuentren y configuren su propio ser.

Si bien un niño o adolescente quizá tiene más limitaciones lingüísticas para nombrar lo que siente, tiene menos barreras o prejuicios que le impidan prestar atención a su experiencia organísmica, que lo lleven a negarla o reprimirla, sino que para ellos es más sencillo contactar con sus necesidades básicas y expresar la emotividad que les representan. Por *experiencia organísmica* se entiende aquello que Carl Rogers (2020) refiere de esta manera: “mi percepción de una situación como organismo total es más fidedigna que mi intelecto. (...) confiar más en mis reacciones como organismo total, (...) confiar en mi experiencia total, de la que sospecho que es más sabia que mi intelecto” (p. 33). Será muy valioso ayudarlos a cuidar que eso no cambie, sino que, por el contrario, sean cada día más conscientes de la unidad cuerpo-mente y su importancia.

Con este propósito se sugieren actividades diversas que les permitan indagar en distintos aspectos de su vida, tales como la práctica de distintos deportes – individuales y en equipo –, el aprendizaje y expresión de distintas manifestaciones artísticas, la organización de juegos que impliquen socialización y colaboración, así como de otras interacciones que propicien el intercambio de ideas, etcétera.

La escuela como contexto es un lugar privilegiado para llevar a cabo tales actividades, coordinadas por adultos que ostenten el papel de facilitadores, pudiendo involucrarse en ello a los profesores e incluso a padres de familia. También el interactuar en distintos espacios contribuye al autoconocimiento, y para ello pueden emplearse sitios específicos como los patios, jardines, biblioteca, aula y comedor; se pueden hacer grupos pequeños o medianos, planificar adecuadas herramientas de convivencia, guiar y monitorear.

4.6.2 Emerger como personas con pensamiento crítico y criterio propio

El Enfoque Centrado en la Persona (ECP) desarrollado por Carl Rogers establece que cada individuo es diferente y único, pero que hay ciertas generalidades que tienen cabida en el proceso mediante el cual emerge una persona. Éstas son: su

apertura a la experiencia, que implica aceptación, consciencia de los propios sentimientos y actitudes tal como emergen desde el nivel orgánico, afina su percepción de la realidad externa, es realista al respecto de las personas y las distintas situaciones, es sensible y perceptivo; la confianza en el propio organismo y lo que éste le señala al fungir como instrumento que le revela sentimientos e impulsos diferenciados de lo que le es dictado desde expectativas externas, evoca recuerdos que asimila como conocimientos sobre sus propias actitudes, y busca satisfacer sus propias necesidades; el foco interno de evaluación que le enseña que en él reside la facultad (y responsabilidad) de elegir y relacionarse, sin depender tanto de la aprobación de los demás sino buscando expresarse tal como es y sentirse pleno; el deseo de ser un proceso, es decir, querer llegar a ser alguien y no dar por hecho que ya se es de cierta manera sino que se transformará paulatinamente (2020, pp. 119-126).

Para alcanzar estos objetivos ambiciosos pero posibles, y potencialmente benéficos para un menor que está formando su identidad, aprendiendo a relacionarse con otros desde su propia experiencia, descubriéndose, es posible recurrir a lecturas orientadas a la introspección, actividades de mindfulness, acceso a historias de vida que puedan tomarse como modelos y ser comparadas entre sí para su reflexión; asimismo, inculcar el hábito de hacer contacto con las propias sensaciones, pensamientos o interpretaciones, emociones, intenciones y acciones, como los que propone “la rueda de la conciencia” (*The awareness Wheel*), la cual es un recurso de análisis, reflexión y comunicación que muestra, a través de un ciclo o rueda, las fases por las que atravesamos en cada experiencia; se atribuye su creación a los autores Dr. Sherod Miller, Phyllis Miller, Elam W. Nunnally y Daniel B. Wackman).

Al generar en los niños, preadolescentes y adolescentes una conciencia basada en lo que ellos mismos van experimentando, apoyada en el respeto a su libertad de sentir y de tener pensamiento crítico bajo sus propios criterios, se reduce el impacto que tiene sobre su manera de pensar y de ser aquello que sea un constructo de los adultos que sobre ellos ejercen influencia, y que es susceptible de ser introyectado por los menores, trastocando su propia formación y percepción.

4.6.3 Reconocer y aceptar las características y la integralidad del desarrollo tanto propio como de los demás.

“Cuando trato de percibirme a mí mismo y observar la experiencia que en mí se verifica, y cuanto más me esfuerzo por extender esa misma actitud perceptiva hacia otra persona, siento más respeto por los complejos procesos de la vida” (Rogers, 2020; p. 32). Señala Isabelle Filliozat (2007) que las emociones nos proporcionan el sentimiento de existir en el mundo y nos individualizan confiriéndonos la conciencia de nuestra propia persona; derivado de esto, deberíamos estar en posibilidad de también reconocer y aceptar aquello que hace diferente a los demás y a su propio proceso de desarrollo.

Nada de esto es o tiene por qué ser ajeno a los chicos que cursan su educación de nivel primaria. Al contrario, en la medida en que desde la más temprana edad se va tomando conciencia de las características que nos hacen únicos, de su valor y validez, e incluso de la potencialidad que tienen, más probabilidad puede presumirse que habrá de que lleguen a tener una juventud y adultez con desarrollo integral, o al menos así lo señalan convergentemente los distintos enfoques de la Psicología y el Humanismo.

Afirma David Le Breton (1999) que, para la Antropología, la esfera de las emociones compete a la educación; se adquiere según las modalidades particulares de la socialización del niño como parte del ingreso al universo simbólico de la especificidad de la condición humana. En tal caso, la escuela es un contexto adecuado, dado su carácter formativo y socializador, para propiciar el conocimiento de las propias emociones, sentimientos, actitudes y comportamientos desde la infancia, en busca de desarrollar unos cada vez más constructivos a futuro.

5. Propósitos, objeto del DH y preguntas de intervención o de investigación

5.1 Propósitos

Este proceso de investigación-acción, llevada a cabo por medio de una intervención extendida a lo largo de diez sesiones, persigue los siguientes propósitos concretos:

- 1) Despertar en los chicos el interés de iniciar un proceso de autoconocimiento de descubrimiento de sus capacidades, preferencias, potencialidades.
- 2) Ayudar a que vayan identificando cuáles son las personas, los medios y situaciones que ejercen influencia sobre ellos en la construcción de su identidad y en el desarrollo de esas potencialidades.
- 3) Promover en ellos la reflexión, el cuestionamiento y el análisis, de tal manera que busquen elegir aquello que les haga bien en el presente y que abone a construir la vida futura que visualicen para sí mismos.

5.2 Objeto de intervención desde el Desarrollo Humano

Identidad-autoconocimiento// Calidad-sentido-proyecto de vida.

5.3 Preguntas u objeto de Intervención

- 1) ¿Cómo y a partir de qué están formando su identidad actualmente los chicos?
¿Es suficiente y sano o constructivo el conocimiento que tienen sobre sí mismos?
- 2) ¿La calidad y el sentido de vida que tienen satisface sus necesidades o son obstaculizados por factores externos que reciben o han aprendido de personas significativas y su contexto?

- 3) ¿Qué pueden hacer para, independientemente de aquellos factores externos a ellos y que están fuera de su control, potenciar su tendencia actualizante?
- 4) ¿Qué podemos hacer (o dejar de hacer) sus adultos significativos para facilitar, o incluso promover, el desarrollo de sus potencialidades?

CAPÍTULO III. APROXIMACIÓN TEÓRICA

6. Fundamentación teórica

[Citando a García-Leiva, 2005] El propósito de la revisión de literatura es indagar sobre los constructos; definidos como formas de entendimiento de la realidad en el plano cognitivo que se elaboran a partir de referentes sociales e individuales y donde se ejercen roles de lo masculino y lo femenino. (Giraldo et al., 2021, p.62)

Roberto Hernández-Sampieri, uno de los más conocidos autores de la Metodología de Investigación en Ciencias Sociales, define a la teoría como “un conjunto de proposiciones interrelacionadas capaces de explicar por qué y cómo ocurre un fenómeno” (2014, p. 69). A su vez, él cita a Kerlinger y Lee en una obra de 2002 en donde se señala que “la teoría constituye un conjunto de constructos (conceptos) vinculados, definiciones y proposiciones que presentan una visión sistemática de los fenómenos al especificar las relaciones entre variables, con el propósito de explicar o predecir los fenómenos” (2014, p. 69).

Una aproximación interesante (y además cercana a lo que constituye un trabajo de intervención en Desarrollo Humano) es la que ofrece Juan Ignacio Trovero (2015) al citar a Díez y Moulines que en una obra de 1997 afirman que “teorizar, a diferencia de proferir oraciones gramaticales o argumentar, es una práctica que genera un cuerpo de saber explícitamente formulado acerca de cierto ámbito” (p. 3). En otras palabras, se trata del “paso de investigación que consiste en sustentar teóricamente el estudio, una vez que ya se ha planteado el problema de investigación” (Hernández-Sampieri, 2014, p. 60).

Habiendo precisado lo anterior, puede entenderse que, en el contexto de una intervención social como la que aquí pretende llevarse a cabo, el marco teórico y la teorización representan un camino indispensable a seguir para dar sentido y orientación al trabajo con las personas a cuyo ambiente se va a entrar para explicar determinado fenómeno; ese es su *para qué*. Y la teorización girará en torno a tres constructos que orientarán las intervenciones en Desarrollo Humano con niños y preadolescentes de una comunidad en desventaja socioeconómica en Jalisco, que son: a) Mi autoconcepto en desarrollo (construcción de su autoconcepto, incompleta); b) Me encamino a ser como tú [eres/quieres] (adopción de constructos sociales limitantes, aprendidos de sus figuras de autoridad); c) Perfeccionismo: camino infinito donde nada es suficiente (noción de éxito basada en perfeccionismo y competitividad). A continuación, se desarrolla cada uno de ellos.

6.1 Esto que soy. ¿Descubrimiento o construcción? (Mi autoconcepto en desarrollo)

Jean Piaget: el fin último de la educación es formar a hombres y mujeres capaces de hacer cosas nuevas, (Collin et al., 2012, p. 262)

Este primer constructo tiene el propósito, en primera instancia, de indagar sobre la manera en que la *identidad* de la persona se va formando, y tiene como punto de partida la interrogante de si esa identidad se encuentra ya ahí, en espera de ser descubierta por el propio sujeto -niño o adolescente- o si precisa ser construida a partir de saberes formativos, de la cultura que predomina en su contexto, de ciertas instrucciones, de su interacción con los demás, o de otros posibles factores. Una vez tocado el tema de la identidad en sí, se busca caminar hacia la definición de la manera en que el *autoconocimiento*, la *autoimagen* y el *autoconcepto* conducen al menor hacia la experiencia de su propia *autoestima* para, finalmente y a partir de ahí, poder hablar de qué es la *tendencia actualizante*, cómo se manifiesta en alguien que todavía no ha llegado a la adultez y qué puede hacer un adulto para generar condiciones propicias para detonarla y potencializarla en los más jóvenes.

Precisamente en este sentido cabe decir que Jean Piaget afirmó que “los niños solo comprenden realmente lo que descubren por sí mismos” (Collin et. al., 2012, p. 268), ante lo cual puede darse por supuesto que la mejor comprensión de una persona sobre sí misma, tendrá como punto de partida su autodescubrimiento. En ese tenor, conviene que niños y adolescentes encuentren caminos para llegar hasta él, lo cual puede ser particularmente desafiante durante una etapa tan compleja -fisiológica, psicológica y socialmente- como es la *adolescencia*. Tales caminos pueden ser trazados por sus figuras de autoridad o adultos significativos que impulsen e incentiven ese autodescubrimiento y formación positiva.

Por principio de cuentas, resulta pertinente definir el concepto de “adolescencia”, puesto que es la etapa de la vida en que emerge con toda su fuerza la necesidad de tener una identidad. Bautista-Naranjo (2021), citando a Páramo (2009) señala que la palabra del latín *adolescencia*, “que significa joven, adolescente, se deriva del verbo ‘adolesco’, que para los romanos se refiere a crecer, desarrollarse, ir creciendo, convertirse en adulto” (p.33). Y del mismo Páramo (2009) toma la referencia de que se trata de un periodo de transición de la niñez a la adultez, “de desarrollo biológico, social, emocional y cognitivo, [y] que debe buscarse manejar adecuadamente un equilibrio”, pues en caso contrario se tienen consecuencias años adelante, reflejadas en problemas emocionales y de comportamiento. A su vez, plantean tentativamente el comienzo de esta etapa entre los 10 y los 13 años, y su conclusión entre los 18 y 22, “y la subdividen en adolescencia temprana, media y tardía” (Bautista-Naranjo, 2021, pp.33-34). Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (2017; Papalia, 2010) contempla que es entre los 10 y 19 años que se vive esta etapa adolescente, misma que está caracterizada por una serie de cambios de distinta índole: física (sobre este punto, Díaz, 2016, clasifica el desarrollo de caracteres sexuales en primarios y secundarios), cognoscitiva, emocional y social, cuya expresión depende significativamente del contexto económico y sociocultural en que se encuentre (Cervantes-Núñez, A. 2020, p.18). En este sentido puede decirse que el rango de edad contemplado como adolescencia concuerda con el propuesto por el psicólogo y epistemólogo suizo Jean Piaget dentro de su Teoría del Desarrollo Cognitivo, en la cual establece que

pueden observarse cuatro etapas de desarrollo en donde, aproximadamente entre los 7 y 11 años de edad se sitúa la etapa a la que denomina *operacional concreta*, y entre los 11 y los 20, la *operacional formal* (Collin et al., 2012).

Por su parte, Josefina Díaz Sánchez (2006) afirma cómo la adolescencia es “un momento crucial de replanteamiento de la identidad del sujeto donde modifica la imagen de sí mismo, sus relaciones con quienes le rodean, al tiempo que reconoce un lugar distinto en el mundo y un horizonte en su propio desarrollo” (p. 452). Y sostiene que esa identidad se construye a partir de condiciones de tipo cultural, social, económica y de género. Advierte también que hay una serie de elementos constitutivos de la construcción de identidad, como son “gustos, expectativas, proyectos de vida y carrera, valores, procesos de construcción de intimidad, manifestaciones de su sexualidad” (Díaz, 2016, p. 433).

Mariana Gabriela Molina González, en su Trabajo de Obtención de Grado del ITESO (2017) hacer referencia al psicólogo Erik Erikson como uno de los precursores del estudio de la Identidad, quien a su vez se basó en la teoría freudiana, y que en 1969 escribió que la adolescencia es precisamente el momento en que se crea un sentido de identidad. Esto ocurre, dice él, entre los 13 y los 21 años de edad, durante lo que propuso como la etapa 5 de la vida, en la cual:

(...) la persona experimenta la búsqueda de su identidad personal, y de no lograr la sana integración de su identidad, sufrirá una crisis. El adolescente vive una dinámica de conflicto además de biológicamente pasar por un periodo evolutivo. Entra en acción la valoración del pasado y la mira hacia el futuro (Erikson, 1972). (Molina-González, M., 2017, p.34)

Cervantes-Núñez (2020), tomando como referencia a Aberastury (2002) y Bios (1986) en Cobos (2008), cita que dichos autores proponen que la adolescencia se divide en cinco etapas, a saber: Etapa I: Preadolescencia o pubertad, momento de cambios físicos que generan ansiedad, curiosidad sexual, alianzas con otros chicos y mentalidades que afianzan sentido de seguridad; Etapa II: Adolescencia temprana, momento en que el vínculo más fuerte deja de ser con los padres y es ahora con sus pares, entablando relaciones en busca de sentido de pertenencia (se

observa un desarrollo cognitivo, pero también cierta pérdida de autocontrol de impulsos y emociones); Etapa III: Adolescencia media, en la que se refuerzan las relaciones paritarias y surge el conflicto con los padres; Etapa IV: Adolescencia tardía, momento en que el adolescente trata de reconciliarse con sus padres, comienza a ser más selectivo en sus demás relaciones y tiende a la creación de su propia identidad; Etapa V: Postadolescencia, inicio de la vida adulta y consolidación de la personalidad que da paso a la concreción autónoma de proyectos.

En similar dirección, la maestra en Desarrollo Humano por el ITESO Ana Michelle Cervantes Núñez (2020), en su propia investigación cita que la adolescencia es un momento clave de despertar cognitivo, de desarrollo de la capacidad de abstracción y de razonamiento más estructurado, independientemente de que las conductas y actitudes todavía no denoten alto nivel de madurez. No obstante, dice, esta es también la etapa en que surgen “**cuestionamientos genuinos a cerca del proyecto de vida**, es decir, hay una mayor capacidad de proyección hacia el futuro más comprometedor” (p.18). Y relaciona lo anterior con la construcción de una identidad intermedia a la de la infancia y la adultez. Apoyada en la Teoría de Desarrollo Psicosocial de Erickson (1993) y citando a Bordingon (2005), la autora refiere el acelerado crecimiento o cambio a nivel fisiológico (con la correspondiente maduración sexual) que ocurre justamente durante la adolescencia, pero también hace alusión a la formación de una identidad personal a la cual divide en identidad psicosexual, (capacidad para dar afecto); identidad ideológica (compromiso con un conjunto de valores); identidad psicosocial (por su pertenencia a grupos sociales); identidad profesional (por atracción hacia algún campo de acción); y la identidad cultural, (la que busca sentido a los dogmas transmitidos).

En este punto y antes de avanzar hacia otros conceptos como el de autoconcepto, autoimagen y autoestima, es importante definir lo que se entiende por *identidad*. El psicólogo español Joan Garriga (2016) la define como:

(...) el conjunto de vivencias físicas, emocionales y mentales, valores e identificaciones, rasgos, creencias y características a través de las cuales nos reconocemos como individuos singulares. Vienen de nuestra historia

personal, de nuestras experiencias, aprendizajes, y también de la cultura y códigos de nuestras familias de origen y de nuestro grupo cultural. Constituye lo que llamamos “yo” y se manifiesta en expresiones del tipo “yo soy... [más adjetivos o sustantivos]. (p. 96)

Y refiere que a lo largo de la vida cuidamos preservar esa identidad porque nos identifica y nos ayuda a posicionarnos en la vida, no obstante que no se trata de algo que sea definitivo e inamovible a lo largo de nuestra existencia (Garriga, 2016). En este mismo sentido se pronuncia Josefina Díaz (2016) al abordar el concepto de identidad desde la multidimensionalidad y complejidad de elementos, los cuales engloba en “psicológicos, sociales, culturales e íntimo-afectivos, que se sintetizan de manera específica en cada adolescente” (Díaz, 2016, p. 433).

Zacarés e Iborra (2006) consideran que la identidad es el marco en el cual es posible ampliar la valoración del efecto que tienen las intervenciones de adultos significativos en apoyo a los adolescentes para cambiar sus trayectorias de vida y lograr en ellos un funcionamiento óptimo.

Dentro del proceso de formación de identidad, se encuentra implícita la *individuación*, la cual es también un proceso que tiene que ver con construir el sí mismo desde la conciencia de diferenciación con respecto de lo que nos rodea (Martínez, 2010, pp. 57-58).

Por otro lado, Molina-González (2017) cita a distintos autores (Díaz, 2006; Merino, 1993; Vera y Valenzuela, 2012) que coinciden en afirmar que es en esta etapa cuando la identidad personal y profesional se define, así como la autoimagen y el autoconcepto, a través de cuyo crisol pasará la apreciación que tenga de sus propios valores, intereses, capacidades, motivaciones y habilidades. Asimismo, citando a Vera y Valenzuela (2012), Molina-González (2017) refiere que “la formación de la identidad se logra con una búsqueda consciente de oportunidades, las decisiones fortalecen la percepción de la persona y de sus potenciales. Se da una intensiva exploración de alternativas disponibles para adoptar compromisos futuros” (p. 9). Más aún, nos dice Ramírez (1984) que “el adolescente es un sujeto

deseoso de encontrar un marco, una identidad y una filiación que lo definan e integren” (pp. 94-95), tanto en su ambiente familiar como con respecto ante los impulsos emergentes y amenazantes de los que va siendo sujeto.

Vale la pena tener en cuenta como parte de este análisis lo que afirman Torres et al. (2018) en el sentido de que la adolescencia es una etapa de desarrollo en la que los chicos “se encuentran inmersos en la resolución de preguntas que fortalecen y definen su identidad y la proyectan hacia distintos escenarios futuros” (p.9), y que de este modo cuestionan creencias, ideas previas sobre sí mismos y con respecto a otras personas, la divinidad, la sociedad, entre otros factores relevantes. Esta situación puede llevarlos a atravesar por crisis, conflictos, momentos que son parte de un proceso de cambio hacia la definición del sentido y rumbo de su existencia mediante la reflexión que pasa por la lente de sus valores, sentimientos y sus alternativas para enfrentar retos en el futuro (Torres et al., 2018).

Castañeda-Michel (2019) advierte sobre el riesgo constante que constituye la falta de identidad, sumada al despertar sexual, a transformaciones físicas y a un escaso autoconocimiento en la etapa transitoria entre ser niño y adulto.

A la pregunta expresa de si la identidad personal se descubre o es construida a través del tiempo y gracias a la suma de distintos elementos, podríamos comenzar a responder teniendo como referencia el estudio de caso que llevó a cabo Elena Sofía Rich González para su Trabajo de Obtención de Grado en el ITESO (2016) en la comunidad indígena Tamugé Iwagara. Ella afirma que un niño cuenta con “saberes previos”, esto es, las “creencias y aprendizajes que el niño ha construido en el ser y estar con su familia, cultura, comunidad y entorno” (p. 35), y aborda un aspecto sumamente importante al momento de valorar al menor como ser humano, que es el de su dignidad. Rich-González (2016) refiere que estos pequeños formulan sus propios retos en respuesta a lo que ellos mismos tienen como expectativa personal o de grupo, por lo que generan significados y sentidos de los procesos de aprendizaje por los que atraviesan, no solo en el ambiente educativo formal sino también en la vida en comunidad.

Zacarés e Iborra (2006) afirman que hay una **identidad adolescente** que resulta de una relación bidireccional entre el menor y la sociedad: por un lado al adolescente forja una identidad y por otro la sociedad identifica al adolescente.

En esta revisión teórica, a juzgar por el número de especialistas que se refieren a la identidad como el producto de una serie de factores agregados y experimentados en determinada etapa de la vida, pero al mismo tiempo un proceso que no cesa a una edad en específico podría darse por supuesto que se trata de algo construido por la propia persona y sus múltiples influencias externas.

De la mano de la identidad se encuentra el concepto de *autoconocimiento*, el cual consiste en ser consciente del propio ser a partir de lo que nos identifica de forma personal (individual) y de nuestra relación con los demás (Bautista-Naranjo J., 2021). Por su parte, Molina-González (2017) habla de la construcción de la *auto-definición* personal, la cual consta de los rasgos de personalidad, las capacidades, los talentos y las preferencias de cada quién, de sus recursos internos, de los roles que denotan compromiso y comportamiento (como estudiante, hijo(a), hermano(a), amigo(a), etc.), de sus valores y su contexto inmediato.

El autoconocimiento engloba, entre otros importantes elementos, el de *autoconcepto*, el cual es definido por Jiménez (2013) como “la imagen y concepto que la persona tiene de sí mismo, incluyendo lo que piensa y siente respecto a su persona, sus gustos, su relación con el entorno, sus experiencias e historia de vida” (Molina-González, M., 2017, p.104). Derivado del autoconcepto y del autoconocimiento, es de esperarse que surja lo que puede denominarse *autovaloración*, al respecto del cual

Maslow definió a la *persona que funciona plenamente* como aquella que se autovalora y en igual medida valora todo aquello que le rodea; que comunica honestamente sus ideas y sentimientos; que puede integrar puestos como trabajo y diversión, o amor y agresión; que propician y mantienen relaciones interpersonales íntimas y creativas. (Martínez, 2010, p. 32)

Finalmente, cabe decir que acaso como resultado del autoconocerse, de tener una identidad determinada, una auto-definición, autoconcepto y autovaloración, es posible para la persona llegar a experimentar *autoestima*. Esta es definida por Martínez en su libro “Autoconocimiento y comunicación humana” (2010) como “la capacidad de gustarse uno mismo, de afirmarse en cuanto al propio valor como persona, de saber aceptar libre y responsablemente las potencialidades sin falsa modestia y, aceptándolas, actuar con el compromiso y la responsabilidad de que ello impone” (p. 48). Del mismo modo, la autora señala un vínculo indisociable entre autoestima y autoaceptación, relacionada esta última con la aceptación de las propias limitaciones y deficiencias, sin caer en culpabilidad o reclamos a causa de la insatisfacción de un ideal de perfección (Martínez, 2010).

De manera consonante e integral es posible decir, citando una vez más a Joan Garriga (2016), que:

“autoestima significa amar lo que somos tal como somos a cada momento, con lo que emerge en nuestro cuerpo, en nuestros sentimientos, pensamientos, sueños, conductas, anhelos y recuerdos. Autoestima es amar y abrazar lo que cada momento trae y regala a nuestra experiencia” (p.100).

Con respecto al momento en que la autoestima surge, Lilia Martínez (2019) sostiene que esta se origina en la infancia, que es cuando nos enseñan ya sea a sentir amor o desprecio por nosotros, a autocriticarnos de modo positivo o crítico. En función de lo anterior, la misma autora refiere que muchos de nuestros comportamientos están orientados por la necesidad de mantener una adecuada autoestima, en favor de la cual es posible incurrir en conductas como sublimar necesidades, sentimientos y pensamientos indeseables; tratar de negar o imponer la propia realidad; proyectar algo que está dentro en los demás algo que es mío; estancarnos psicológica y conductualmente; inhibir necesidades, sentimientos, pensamientos o acciones; sin cuestionarnos si en realidad lo deseamos así, imitar comportamientos (Martínez, 2019).

6.1.1 *Tendencia actualizante*

Respecto a ver a la identidad como algo fijo, inflexible, que una vez consolidada no cambia, Garriga (2016) dice que esta se puede convertir en una cárcel limitante de la cual vale la pena salir para lograr el desarrollo libre de la personalidad. Como parte de la formación de su identidad, en los adolescentes emergen tres necesidades predominantes: el plantear su plan de vida, el poder tener claridad sobre el camino profesional que seguirán y el saberse arraigados a sus raíces y al contexto al cual pertenecen (Molina-González, M., 2017). Puede decirse que el hecho de que el adolescente se plantee estas interrogantes para sí mismo, tiene que ver con que se encuentra en un periodo en el que empieza a darse cuenta de que tiene la posibilidad de llegar a ser alguien mejor, de que posee dentro sí los recursos personales y la capacidad de desarrollo que se lo permiten (Molina-González, M., 2017).

A esto, Carl Rogers lo denominó Tendencia Actualizante, que es la manera consciente en que el individuo descubre que puede intervenir en su propio crecimiento y evolución, erigiéndose en el diseñador de su propio destino (Lafarga, 2005). O bien, dicho en palabras del propio Rogers (2007) “todo organismo tiene la tendencia innata a desarrollar todas sus potencialidades para conservarlo o mejorarlo” (p.24) (Molina-González, M., 2017).

Rogers & Kinget, en un libro del año 1967 definieron la **tendencia actualizante** como:

Capacidad, latente o manifiesta de la persona de comprenderse a sí mismo y de resolver sus propios problemas de modo suficiente para lograr la satisfacción y la eficacia necesaria para un funcionamiento adecuado... el ejercicio de esta capacidad requiere un contexto de relaciones humanas positivas y libres de amenaza, favorables a la conservación y a la valoración de la persona (en Cornelius-White, Jeffrey, 2007, p.1). (Cervantes-Núñez, A. 2020, p.29)

A dicha capacidad, Carl Rogers la situó dentro de lo que denomina sabiduría

organísmica, la cual guía la conducta de las personas cuando se confía en ella teniéndola por más sabia que al propio intelecto (Molina-González, M., 2017).

Refiere Martínez (2010) que la Tendencia Actualizante es inherente a todos los organismos vivos, y que el desarrollo es un proceso dinámico de cambios constantes, ya que “un organismo viviente tienda a actualizar sus potencialidades más complejas en lugar de darse por satisfecho con satisfacciones más simples” (Rogers, 1980a, p.167 en Molina-González, M., 2017, p.30).

Derivado de lo anterior, es pertinente establecer qué entendemos por *capacidades*:

De acuerdo con Nussbaum (2012), son exactamente la respuesta de *¿qué es capaz de hacer y de ser una persona?* Un conjunto de oportunidades interrelacionadas que dotan a las personas de funcionamientos, antes mencionados, para elegir y actuar. Las capacidades vienen siendo el nivel de libertad que tiene una persona para alcanzar sus objetivos de desarrollo. No son más que habilidades desarrolladas a lo largo de la vida, dependientes o resultantes tanto de las facultades personales como de los contextos políticos, sociales y económicos. (Hernández-Amutio, D., 2018, p.27)

Citan Cardozo et al. (2011) que la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha establecido la existencia de lo que denomina *Habilidades para la vida*, y se refiere a ellas con la analogía de ser un “puente” que conecta entre sí conocimientos, actitudes, valores, competencias y decisiones (Cervantes-Núñez, A. 2020). Difiere notoriamente de esta definición lo que postula el trabajo de Mangrulkar, Whitman y Posner (2001), en el cual se considera a las **Habilidades para la vida** como habilidades sociales e interpersonales, entre las que se encuentran la comunicación, las así llamadas habilidades de rechazo, agresividad y empatía, también las habilidades cognitivas (que comprenden la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la autoevaluación), y habilidades para manejar emociones

(incluido el estrés y el aumento interno de un centro de control) (Cervantes-Núñez, A. 2020). Esas habilidades, de acuerdo con las investigaciones correspondientes, son, a su vez, “mediadoras de la conducta, adaptativas al medio, aspecto muy importante y particular de la etapa” (Cervantes-Núñez, A. 2020, p.23).

Molina-González (2017) sostiene que es difícil que un adolescente que no pueda construir su autoconcepto logre definir cuáles son sus capacidades, identifique sus intereses, motivaciones y valores. En este punto conviene hacer referencia a la otra cara de las posibilidades de elección en el adolescente, destacando por su incidencia en detrimento de la Tendencia Actualizante aquellas conductas o situaciones de riesgo que alejan al chico o chica de su propio bienestar y desarrollo. “Los *factores de riesgo* [S]on aquellos elementos que tienen una gran posibilidad de desencadenar o asociarse a la presencia de algún hecho que afecte la integridad de la persona o la ponga en una situación de enfermedad o muerte” (Torres et. al., 2018, p. 53).

Si bien es cierto que el ser humano desarrolla su potencial por medio de las exigencias que su ambiente le imprime (promoviéndolo), también es verdad que algunas condiciones que se presentan en el contexto pueden obstaculizar ese desarrollo, especialmente durante una etapa de la vida tan vulnerable y caótica como es la adolescencia. Por ejemplo, un factor ambiental que predispone a adoptar conductas de riesgo es la pobreza, puesto que los expone mayormente al consumo de sustancias adictivas, a padecer abusos o violencia intrafamiliar, a establecer relaciones de pareja nocivas o disfuncionales además de adelantar el inicio de su actividad sexual y elevar la probabilidad de un embarazo adolescente, a cometer actos criminales, a abandonar los estudios e incluso a infligirse daño a sí mismo (Cobos, 2008, en Cervantes-Núñez, 2020).

El médico psiquiatra y antropólogo cultural Santiago Ramírez, ya en su libro de 1984 apuntaba que la desarticulación familiar produce patologías en el adolescente en contextos urbanos pobres. Tal fenómeno tiene que ver con el gran número de madres solteras, de padres ausentes y rivalidad entre hermanos, condiciones que implicar un desafío particularmente fuerte para los varones, los cuales entonces

carecen de una imagen masculina fuerte que los oriente y signifique, les dé estructura y abone a la construcción de su propia identidad. El mismo autor toca el tema del machismo y la manera en que este influye también en la formación de la identidad de la niña o mujer adolescente, la cual en especial en esos contextos sociales más vulnerables muchas veces circunscribe su autopercepción a la de alguien subordinada al género masculino y en cuyo horizonte se vislumbran la vida en pareja, la maternidad y ocupaciones que la relegarán al hogar o a actividades económicas que poco promoverán su crecimiento y desarrollo. Estas conductas y actividades tradicionales que son reforzadas recurrentemente por la experiencia en hogares como los ya descritos -cuyas características se asemejan a las de la población objetivo a la que se habrá de intervenir mediante el presente Trabajo de Obtención de Grado- se acentúan debido a la comunicación poco asertiva entre padres e hijos y al abandono emocional del que muchos niños y adolescentes son objeto por parte de sus padres y otros adultos significativos y figuras de autoridad (profesores, abuelos, tíos, etc.), sobre lo cual comenta el maestro en Desarrollo Humano Ignacio Nieto García (comunicación personal, 7 de septiembre, 2021).

En lo tocante a la manera de atenuar el impacto de las conductas de riesgo en los adolescentes y disminuir su incidencia, Cervantes-Núñez (2020) afirma que en América Latina la mayoría de los programas tradicionales de apoyo formativo son paliativos y buscan la contención, la postergación o la severidad del impacto o daño, pero poco apuestan por una prevención que parta, por ejemplo, de la práctica de intervenciones desde el desarrollo humano para promover la salud psicosocial del adolescente, tal como lo propone la Organización Panamericana de la Salud (OPS).

De acuerdo con Cobos (como se citó en Cervantes-Núñez, 2020), intervenciones de tal naturaleza deberán tomar en cuenta de forma integral a los adolescentes y sus problemáticas (factores genéticos, de personalidad y contexto) para, a partir de ello, encontrar cuáles son sus vulnerabilidades de cara a situaciones de riesgo. A fin de incrementar el impacto del apoyo, la incidencia de dichas intervenciones deberá alcanzar no solo a los muchachos sino involucrar también a sus familias.

Cervantes-Núñez (2020), citando a Silva (2006) señala que “la tendencia hacia el

desarrollo de las potencialidades del ser humano funciona como un principio orientador para el desarrollo de la personalidad, para la construcción de la identidad, haciendo referencia precisa de la etapa adolescente” (p.29). Asimismo, citando a Von Glahn (2017) afirma que la tendencia actualizante es una capacidad de adaptación ante los retos que la experiencia nos presenta, y -nombrándolos en términos de Habilidades para la Vida-, se trata de la autoestima, empatía y capacidad de resolución de conflictos, todo lo cual es especialmente necesario en espacios en donde la disfunción familiar y las carencias económicas constriñen el desarrollo de los más jóvenes (Cervantes-Núñez, 2020). En ese sentido, las condiciones básicas de la relación de ayuda de acuerdo con los postulados *rogerianos* de Desarrollo Humano, que son actitudes de aceptación positiva incondicional, empatía y congruencia, pueden desbloquear la tendencia actualizante de los niños y adolescentes, por lo cual vale la pena recurrir a dicha relación terapéutica o facilitadora, tal como se llevará a cabo durante las intervenciones a las que da sustento el presente marco teórico referencial.

Dentro de esa terapéutica relación de ayuda, uno de los principales objetivos y logros en la persona que sigue el proceso es una gradual aceptación tanto de sí mismo (hasta realmente llegar a *gustar* de sí mismo) como de los demás (Rogers, 2020).

A este respecto, Carl Rogers asegura que:

[L]a persona puede experimentar con plenitud todas sus reacciones, incluidos sus sentimientos y emociones. A medida que esto ocurre, el individuo adquiere un gusto positivo, una **apreciación genuina de sí mismo** como una unidad total y funcionante; éste es uno de los objetivos fundamentales de la psicoterapia. (Rogers, 2020, p. 97)

En este punto vale la pena detenerse para vincular el contenido concerniente a las definiciones de adolescencia, identidad, autoconocimiento, autoconcepto y autoestima, entre otros, con lo tocante a la tendencia actualizante. La finalidad de

profundizar en la etapa de la adolescencia como momento clave en la definición de aspectos personales que construyen autoimagen, de abordar los múltiples aspectos que caracterizan a ese periodo de incertidumbre, interrogantes, cambios, descubrimientos y aprendizajes, fue la de conocer para entender mejor a la población objetivo de este proyecto de intervención, tratando de lograr una aproximación más completa y respetuosa de sus necesidades y circunstancias.

Al investigar los fundamentos de las áreas socioafectivas antes nombradas, lo que se pretende es lograr una aproximación que abone significativamente a la comprensión de los chicos y chicas en el momento biológico, psicológico y social por el que están atravesando, de manera que quienes somos adultos significativos y figuras de autoridad para los menores, facilitemos y promovamos las condiciones necesarias para detonar en ellos su tendencia actualizante y su potencial humano. Es decir, partimos del hecho de que intervenir en un momento crucial y definitorio en la vida de las personas como es la adolescencia, en el sentido de coadyuvar a que se conozcan mejor a sí mismos a través del descubrimiento de sus talentos, preferencias, capacidades, habilidades y demás, les será de provecho, pues vendrá a contrarrestar la influencia tanto de los referentes como de los factores de incidencia negativa que reciben de otros adultos en su contexto. En consecuencia, proponemos que el recurrir al establecimiento de una relación de ayuda con aceptación positiva incondicional, escucha empática y congruencia puede contribuir al sano desarrollo y potencialización de los chicos, al brindarles un espacio en el cual sean atendidos, valorados, apoyados en su exploración de aquello que son y que prefieren, que los limita o los inspira, y así promover en ellos un autoconocimiento más profundo, la construcción de un sano autoconcepto, de una autoimagen positiva, una autoestima basada en el reconocimiento de su dignidad, su esencia y sus potencialidades.

La intención es lograr trascender los factores que juegan en contra de su desarrollo, como son la exposición a conductas de riesgo, las debilidades o vulnerabilidades socioeconómicas que predominan en su hogar y comunidad, la falta de referentes positivos de adultos cercanos a ellos, la escasa atención y cuidado trascendente

que reciben de sus figuras más representativas, la violencia y abuso que hay en su entorno inmediato, el estrés, la falta de actividades que promuevan su crecimiento personal holístico y, por ende, la falta de trabajo en su autoconocimiento. En contraposición, con el presente proyecto de intervención se tiene el objetivo de ofrecer a estos adolescentes la oportunidad de verse a sí mismos como protagonistas de su vida, poseedores de un gran valor intrínseco individual y de un gran número de capacidades, de un potencial que ellos mismos pueden promover para alcanzar aquello que se propongan y de adultos responsables a su alrededor que tienen la disposición y voluntad de contribuir a elevar su calidad de vida presente y futura.

Carl Gustav Jung (como se cita en Molina-González, 2017) decía que “cada individuo puede llevar una vida plena de energía, sentido y orientación siempre y cuando tenga la oportunidad de desarrollar y utilizar sus preferencias naturales” (p.50). Pueden entenderse en ese mismo tenor las afirmaciones de Abraham Maslow (1983) según las cuales, si el desarrollo consiste en permitir a la persona ‘ser ella misma’, su comportamiento hacia la autorrealización es genuino, no es aprendido ni adquirido ni combativo, sino todo lo contrario, puesto que su naturaleza interior emerge a la luz y su comportamiento es irradiado, no repetido (Martínez, 2010). De tal manera que, de acuerdo con la autora antes citada, es observable que el reconocimiento por parte del adolescente de los talentos que posee, de sus ideales y del valor que tiene por ser como es, único e incomparable, lo llevan a valorarse aún más.

6.2 “Si mis papás, mis maestros y los *youtubers* lo dicen, seguramente así es”.
(Me encamino a ser como tú [eres/quieres])

Teniendo como referencia el resultado de una primera aproximación a los chicos y chicas que conforman la población objetivo a intervenir en el presente trabajo, se detectó en la conversación con los entrevistados que es muy fuerte la influencia que ejercen sus figuras de autoridad o adultos significativos sobre ellos, incidiendo o

permeando en su manera de pensar, de comenzar a interpretar la vida y de entenderse o proyectarse a sí mismos. Esto merece especial atención considerando que los menores se encuentran en un momento crucial de formación de su propia identidad, así como definitorio en la consolidación del amor y aceptación hacia su persona, en el cual tienen una valiosa oportunidad de entrar en contacto con su esencia y descubrir quiénes son en realidad y hacia dónde quieren conducir su vida.

De manera particular se hizo patente el impacto que causan algunas filosofías o mentalidades predominantes en los adultos -profesores, padres, hermanos mayores, abuelos, personas en medios de comunicación o redes sociales- con los cuales están en contacto a diario y de cuyo ejemplo y palabra aprenden los adolescentes. Con esto nos referimos a constructos, ideologías y conductas como el machismo y el feminismo -y el sinnúmero de elementos que de ellos se desprenden, los cuales tocan la vida de las personas de muy distintas maneras-. Estos dos enfoques a través de los cuales ver el mundo cobran vital importancia durante la formación de la autoimagen de un(a) adolescente, toda vez que este o esta se encuentra en una etapa en la que trata de dar forma a la definición de su propio género a través de preferencias, roles, estilos de comportamiento, aspiraciones, puntos de vista, entre otras cosas.

Sostiene Castañeda-Michel (2019) que “[E]n esta configuración de la identidad en la adolescencia, la familia y la escuela juegan un papel relevante” (p.22); sin embargo, pocos son los padres (y algo similar puede decirse de los profesores) que realmente asumen su responsabilidad en el acompañamiento que sus hijos requieren en el desarrollo de su sexualidad, por lo que los menores recurren a medios de comunicación, amigos, redes sociales y otros, de quienes probablemente reciban información desvirtuada pero que satisfaga su curiosidad de una u otra forma. El creciente acceso a redes sociales y su pertenencia a ellas, constituye un medio a través del cual el adolescente se allega información y también se pone en contacto con otros chicos que están igualmente interesados en conocer (e, incluso, experimentar, lo cual tiene distintas implicaciones y consecuencias). Si a esto agregamos que existen investigaciones que apuntan a que las relaciones de pareja

juegan un papel de particular relevancia para los adolescentes (Fernández-Fuentes et al., como se cita en Cevallos y Jerves, 2017), es posible comprender la trascendencia que tiene la orientación apropiada que los adultos responsables puedan brindarles en lo que respecta a la sexualidad, mediante de lo cual se facilite la toma consciente y responsable de decisiones que los beneficien.

Por otra parte, y hablando precisamente de las influencias externas que reciben los adolescentes, Josefina Díaz Sánchez (2016) sostiene que, tanto en contextos urbanos como rurales, hombres y mujeres son muy cercanos a los contenidos transmitidos en la televisión -y ahora también a los que ofrecen todos los medios de comunicación digital por medio de los denominados *influencers* o personas con algún tipo de atractivo e incidencia sobre los demás-, “cuyos protagonistas son jóvenes, donde se reflejan ellos mismos en relación con la manera en que quisieran ser y se apropian de ciertas formas y estilos de ser y actuar” (p.446). Incluso la música influye notablemente en la construcción de los imaginarios de las personas (Díaz, 2016), en especial de los más jóvenes, puesto que son más susceptibles como receptores de ideas, constructos y propuestas externas que sean atractivas para ellos, relacionados, por ejemplo, con la sexualidad, la criminalidad, el dinero, la violencia, etc.

Bautista-Naranjo (2021) cita un artículo de Gómez (2008) relativo a cómo la familia es (o al menos debería ser) un espacio seguro para los menores, protector ante factores de riesgo en el proceso de integración al sistema social. En la dimensión familiar se inculcan valores, se establecen reglas, se promueven derechos y roles que permean en la mente del adolescente y en su manera de relacionarse con los demás. Este papel protector de la familia es propicio para el desarrollo del *bienestar subjetivo infantil*, el cual es definido por UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2012) como:

el conjunto de percepciones y aspiraciones de los niños acerca de sus propias vidas. Todo niño tiene derecho también a ser escuchado y es la obligación de los adultos que rodeen al niño hacer acciones que contribuyan a cumplir el bienestar del niño. (Hernández-Amutio, 2018, p.24)

A fin de hacer realidad ese bienestar en los menores de edad que se encuentran bajo el cuidado de adultos responsables, es preciso apelar a la puesta en práctica de aquello que se conoce como *parentalidad positiva*, que consiste en “el comportamiento de los padres y/o tutores, fundamentado en el interés superior de los niños” (Hernández-Amutio, 2018, p.33). Esto es, la promoción de capacidades en el menor, un trato exento de violencia, el establecimiento de límites sanos, y todo aquello que promueva su bienestar y desarrollo. En oposición, una *parentalidad negativa* sería aquella que tiene efectos nocivos e indeseables sobre el menor, puesto que incluye elementos como violencia intrafamiliar, al desinterés y descuido hacia el chico o chica a pesar de que requiere apoyo, falta de integridad parental y otros actos o conductas que no atienden al interés superior de los menores (Hernández-Amutio, 2018). Cabe señalar que investigaciones como la realizada por Daniela Hernández Amutio (2018) muestran que “la voluntad de las familias y el reconocimiento de que el tiempo invertido en los niños es un factor importante para acompañar a sus niños durante el proceso de crecimiento y desarrollo” (p.78); se trata de condiciones ligadas a la disponibilidad material y de tiempo que tienen las familias (Hernández-Amutio, 2018).

En concordancia con lo afirmado por la autora antes citada, Cervantes-Núñez (2020) presenta como factores protectores familiares la cohesión entre sus integrantes, el tener una comunicación directa y clara (particularmente en lo relativo a conductas de riesgo), el crear y mantener un vínculo afectivo seguro, pero también establecer y respetar tanto reglas como límites en oposición a la permisividad. Sin menoscabo de lo anterior, la familia extendida provee recursos y una más amplia red de apoyo para el menor en caso necesario (Cobos, 2008, como se cita en Cervantes-Núñez, A. 2020).

Pese al hecho de que el hogar y los integrantes de la familia siguen siendo el espacio considerado idóneo para proteger y beneficiar a niños y adolescentes, la realidad se empeña en demostrar que ese mismo núcleo de interacción muchas veces desencadena conductas de riesgo en ellos. Esto sucede debido a la hostilidad que llegan a experimentar dentro del seno familiar y que los orilla a buscar otros

grupos que les brinden más seguridad en términos sociales. No obstante, esto tiende a llevarlos hacia un proceso de desadaptación, de rechazo hacia otros y, consecuentemente, a estar más expuestos ante factores de riesgo -ejercicio o recepción de violencia, promiscuidad o consumo de sustancias tóxicas y adictivas, por mencionar tan solo las más evidentes- (Cobos, 2008, como se cita en Cervantes-Núñez, 2020).

Un aspecto muy interesante que señala Cervantes-Núñez en su trabajo (2020) con respecto a lo nociva que puede llegar a ser una dinámica familiar que es percibida por el adolescente como restrictiva, consiste en que un ambiente en esas condiciones inhibe la expresión de emociones, aparta de la resolución de conflictos y de la toma de decisiones, lo cual claramente limita el potencial de la tendencia actualizante del menor, al mismo tiempo que constituye un asunto que amerita ser atendido por el o los padres en favor de su familia. Y cuando existe un abandono - físico o emocional-, las repercusiones en cuestión de inestabilidad y de exposición a peligros son todavía más graves (Castañeda-Michel, O. 2019).

En ese mismo tenor, Daniel Goleman, destacado divulgador de la denominada “inteligencia emocional” señala que es justo al interior de la familia que se aprende cómo debemos sentirnos con respecto a nosotros mismos y cómo reaccionarán o nos tratarán los demás; esto ocurre no solo a través de las palabras sino también de modelos sobre la manera en que los adultos significativos enfrentan sus propios sentimientos y cómo lo hacen en pareja, lo cual tiene un impacto profundo y duradero en la vida emocional de los hijos (Goleman, 2010). Incluso va un poco más allá al presentar lo que propone como “los tres estilos más comunes de paternidad emocionalmente inepta” (Goleman, 2010, p.225), que son aquellas que 1) ignoran los sentimientos en general, 2) se muestran demasiado liberales, 3) se muestran desdeñosas y no sienten respeto por los sentimientos de sus hijos.

Al respecto, Rogers (como se cita en Cervantes-Núñez, 2020) también menciona que es muy común que algún(os) miembro(s) de la familia vea(n) suprimida o

restringida su autonomía a causa de los roles que otro asume, circunstancia que tiene que ver con carencia de habilidades para la vida en quien se ve limitado. Y que, en cambio, respetar la individualidad del otro tiene que ver con “permitir que cada miembro de la familia tenga sus propios sentimientos, pensamientos, responsabilidades, y sea una persona independiente” (p. 40).

Retomando el que quizá representa el posible escenario más grave, cabe mencionar que en el libro *Acompañamiento de jóvenes ante situaciones de riesgo. Manual para profesores* (Torres et. al., 2018), editado por el ITESO, los autores enlistan una serie de factores de riesgo psicológico como son la insatisfacción de las necesidades psicológicas básicas, patrones inadecuados de educación y crianza (sobreprotección, autoritarismo, violencia, permisividad, autoridad dividida), un ambiente frustrante y sexualidad mal orientada. Del mismo modo, señalan que existen factores de riesgo social, tales como un inadecuado ambiente familiar, el pertenecer a grupos antisociales, la promiscuidad, la deserción escolar o abandono laboral, así como un limitado nivel escolar, cultural, de salud y económico (Torres et. al., 2018). Sin ser exhaustivos al referir algunos efectos notorios o daños que causan estos factores, vale la pena destacar cuatro de ellos, dada su incidencia:

- *Trastornos de ansiedad*, caracterizados por nerviosismo, inquietud y preocupación excesivos y desproporcionados con respecto a su detonante.
- *Trastornos de alimentación*, que llevan detrás una alteración grave de la percepción de la propia imagen.
- *Adicciones*, las cuales en general son una enfermedad primaria, progresiva y mortal, constituida por un conjunto de signos y síntomas característicos, con origen multifactorial.
- *Conductas sexuales de riesgo*, que son las prácticas que incrementan el riesgo de contraer una infección de transmisión sexual (ITS) (Torres et. al., 2018).

“Los adolescentes son particularmente vulnerables a las influencias de los modelos que rigen en su entorno”, afirma Cobos, 2008 (como se cita en Cervantes-Núñez, 2020, p.38), y van construyendo su identidad mediante una progresiva distinción

con respecto de lo que aprendieron en su familia; sin embargo, para el adolescente, “si no cuenta con los referentes suficientes, sucede que su exploración será confusa, sin estructura y carente de solidez. Lo cual distorsiona su autoconcepto y desorganiza sus prioridades... (Cobos, 2008)” (como se cita en Cervantes-Núñez, 2020, p.38). En consonancia con lo anterior, muchos años antes Erik Erikson (citado por Molina-González, 2017) afirmó que durante la adolescencia se valora el pasado y se mira hacia el futuro; en el primero se encuentran las creencias familiares con las que se criaron pero que de pronto son cuestionadas en aras de definir las propias y que les acompañarán tanto en el presente como -potencialmente- en el futuro. Por su parte, Giraldo et al. (2021) hablan de una suerte de “ayuda” brindada de padres a hijos en la formación de su identidad, y de lo que citan como “desarrollo de la personalidad”, influyendo ya sea en la aceptación o rechazo de creencias y conductas diversas. Haciendo referencia a un estudio de la Universidad de Deusto, Giraldo et al. (2021) señalan que “las creencias son desarrolladas a través de las experiencias que una persona adquiere en su infancia, la cual involucra el ambiente, la cultura y lo biológico” (p.67), por lo que pueden existir incluso de manera inconsciente, compartidas con la familia y la sociedad; consisten en estereotipos, filtros y muchos elementos culturales (Giraldo et al., 2021).

A este respecto y a propósito de la población objetivo a intervenir en el presente Trabajo de Obtención de Grado, según estipulan los fundamentos del modelo educativo KIPP (*Knowledge Is Power Program*) en el cual se inspiran y sustentan las líneas filosófico-formativas de su cultura escolar y esquema de enseñanza, la influencia que deliberadamente ejercen los profesores sobre sus estudiantes es muy fuerte, incidiendo no solo a nivel académico sino que, en definitiva, también lo hacen en el plano psicoemocional y social. En la página 3 de los fundamentos antes referidos (en su versión para México), se lee lo siguiente:

Los profesores persiguen constantemente convertirse en una mejor persona, al igual que apoyar a sus estudiantes en esta búsqueda. Entienden que sus creencias y su carácter los afectan como persona, impactan las relaciones con otros, el ambiente en la sala de clases, el cómo enseñan y también en lo

que saben. (Fundación KIPP, 2012)

En esa misma tesitura, afirman que la comprensión de sí mismo es prerequisite para lograr una enseñanza de excelencia, así como también lo son la conexión con otras personas y -marcadamente- “una mentalidad que permita al profesor tomar posesión del éxito de todos los alumnos KIPP” (Fundación KIPP, 2012, p.3). De ello se desprenden importantes creencias y expectativas (también llamadas “mentalidades”) orientadas a generar autoconfianza, autocontrol, responsabilidad por las propias decisiones y acciones, colaboración solidaria -sin dejar de privilegiar el desarrollo individual y la superación personal-, entre muchas otras así llamadas “fortalezas del carácter” (esta información fue obtenida directamente en campo, al convivir con el equipo directivo y docente del plantel que es intervenido para fines del presente TOG, y corroborada en las planeaciones y evidencias de clase).

Tal como afirma Piaget (Collin et al., 2012), conviene que la función del maestro se parezca mucho más a la de un mentor u orientador que a la de un instructor al uso. De manera que no manipule con su influencia explícita o implícita la definición de su identidad y el curso que sigan sus potencialidades.

En este punto, vale la pena asentar dos acotaciones: la primera consiste en que otros grupos primarios a los que pertenecen los niños y adolescentes están siendo conscientemente excluidos de este abordaje teórico por razones de alcance y de extensión (por ejemplo, pandillas, grupos de amigos, familia extendida, entre otros); la segunda tiene que ver con que en este apartado solo está siendo mencionada muy superficial e indirectamente la influencia que ejercen personalidades de redes sociales y medios en internet -como por ejemplo los *youtubers*- sobre los menores, puesto que igualmente es un tema tan amplio que rebasa los alcances de este apartado que pretende servir más como marco de referencia que ser una investigación y análisis exhaustivos.

Dicho lo anterior, se considera pertinente aludir de manera breve a un aprendizaje que es muy amplio *per se*, y que por su naturaleza es característico de la

adolescencia y su momento previo. Este tiene que ver con la definición del *género* con sus respectivos roles, preferencias sexuales, conductas y un gran número de implicaciones socioculturales que son trascendentes porque influyen significativamente en la autoimagen, el autoconcepto y la autoestima, así como en las expectativas de vida que se cree cada chico y chica durante el proceso de su formación identitaria.

En este sentido, Gómez, Delgado, & Gómez, 2014 (como se cita en Cevallos y Jerves, 2017) presentan un interesante trabajo sobre el así llamado “amor romántico”, concepto que engloba un discurso detrás del cual se esconden muchas veces el control sobre la otra persona, los celos y otras formas -sutiles o no- de violencia, y distintas manifestaciones de desigualdad, justificadas o sustentadas en ideas con respecto al amor y modelos amorosos que predominan en grupos, medios y ejemplos cercanos a los niños y adolescentes, influyendo en su manera de entender las relaciones de pareja, tanto en lo inmediato como hacia el futuro. Cevallos y Jerves (2017) afirman que “[L]as relaciones de pareja son relaciones socialmente construidas, lo que significa que son moldeadas por diversos factores sociales y culturales (p.126), y que las conductas controladoras son tan comunes que acaban por ser vistas como naturales.

Afirma Santiago Ramírez (1984) que “en el curso de la vida infantil se estructuran modelos” (p.88); que en lo que respecta a pautas de comportamiento, el aprendizaje es temprano en las personas. Y señala ampliamente las características que identifica como más tradicionales o recurrentes en las maneras de ser de niñas y niños mexicanos (cabe señalar que de finales del siglo XX y no exactamente de la actualidad), resultado de introyectos socioculturales que luego, a su vez, proyectan para su vida. Cabe apuntar que los introyectos son “mensajes explícitos o implícitos (...) ideas verbales y no verbales (...) que no tienen fundamento en la propia experiencia y se asumen para buscar aprobación y afecto” (Muñoz, 2012, p. 28), y que en especial un niño de esta edad puede convertir en creencias, interrumpiendo y volviendo disfuncional su proceso emocional.

Entre otras cosas, Ramírez (1984) describe el peso que tiene la maternidad para la

mujer, comenzando en ocasiones con el cuidado de hermanos menores, y que es exaltada en función de nociones como la fecundidad, la entrega y abnegación, la des-sexualización, todo lo cual la vulnera e incluso devalúa en otros ámbitos de su vida. Por el contrario, en lo que respecta a los varones, lo “natural” es un desapego y descuido por la familia, y la tendencia a experimentar y alardear

de una hombría, de una paternidad, de la cual carece. Su dinero y recursos los empleará en objetos, cosas y diversiones que estereotipadamente han sido calificados de masculinos (...) que le permiten calmar su inseguridad masculina. La convivencia con hombres, la elusión de afectos tiernos, de llanto, de trato cordial con la mujer, le hacen alucinar que lleva dentro de sí mismo mucho hombre. (Ramírez, 1984; p. 27)

No obstante, en los inicios del siglo XXI estas tendencias parecen estar siendo cuestionadas o incluso rebasadas por otras más recientes que tienen importantes componentes de *feminismo* y de promoción de las denominadas *nuevas masculinidades*. Esto tiene sentido a la luz de lo que sugiere Díaz (2016) al respecto de que cuando la cultura se internaliza, impregnada por el contexto histórico, influye en los procesos de formación de expectativas y construcción de identidad de las personas.

A continuación, se expondrán brevemente algunos de los basamentos de ambas ideologías o modelos de pensamiento, sin emitir juicio alguno con respecto a su esencia, postulados, respaldo social, connotación moral o aspecto de cualquier otra índole.

Como preámbulo, vale aludir a Díaz (2016) cuando sostiene que, tanto para hombres como para mujeres, la construcción de su identidad se ve fuertemente influida por su relación con el otro sexo, independientemente de que unos y otras vivan de manera muy distinta sus cambios emocionales y sexuales en la adolescencia; ello tiene que ver, afirma, con una especie de “código masculino” que por lo regular da preponderancia a la madre como figura afectiva para los menores. Esto empata con postulado de la Teoría Psicosocial de Erik Erikson, la cual señala

que la adolescencia es la etapa en la que se da la identificación de género de la niña con su madre y niño con su padre (Collin, et. al., 2012), sin menoscabo de que naturalmente influyen también otros adultos significativos, como son los profesores.

Giraldo (2021), citando a Curiel (2014) afirma que al respecto del género, la tercera ola del feminismo hace énfasis en la disolución de los roles que son estáticos y opresivos, privilegiando la igualdad (aquí entendida como ausencia de roles de género, precisamente), “donde la existencia de relaciones entre géneros debería ser fluida y voluntaria, con una responsabilidad asumida por ‘voluntad propia’ y no por un mandato social” (Giraldo et al., 2021, p. 64).

Profundizando en los distintos componentes del feminismo, Karla Barrantes y María Fernanda Cubero (2014) citan en su artículo titulado *La maternidad como un constructo social determinante en el rol de la feminidad* a Marrades (2002), quien señala que el feminismo actual está poniendo en tela de juicio la relación estrecha tradicionalmente aceptada entre esencia femenina y maternidad, argumentando que lo anterior responde a una mera representación cultural. O, de manera más específica, citando a Rollo, 2011, refieren que “la **maternidad** es un constructo social y simbólico que adquiere diferentes significados en diferentes contextos sociohistóricos” (Barrantes y Cubero, 2014, p.30). Las autoras hacen un recorrido histórico en lo tocante al papel que la mujer ha desempeñado en la sociedad en identificables etapas como la cazadora- recolectora, la agrícola, la pastoril, la Edad Media, el Renacimiento y la Revolución Industrial, hasta llegar a la actualidad, concluyendo que ha tenido preponderancia en la medida en que es partícipe del poder que otorga el involucramiento en actividades productivas. Hoy su inserción en el ámbito profesional y laboral tiene implicaciones en cómo la maternidad es vista y asumida (Barrantes y Cubero, 2014), dejando de ser esfera exclusiva de la mujer; no obstante, “la concepción de feminidad no se ha desligado de lo referente a ser madre” (Barrantes y Cubero, 2014, p.40) y, en cambio, ha significado para la mujer el desafío de combinar actividades profesionales o laborales con las de cuidado de los hijos (y el hogar, por extensión), incluso en detrimento de la atención de sus propias necesidades, si elige ser tanto madre como trabajadora. Lo anterior tiene

un creciente impacto en la percepción y concepción que tienen en la actualidad niñas, adolescentes y jóvenes sobre lo que implica ser mujer, desarrollarse y ser dueñas de su propia vida; esto se puso de manifiesto a través de los comentarios que hicieron las niñas en entrevista preliminar a las intervenciones del presente TOG, la mayoría en el sentido -pese a su corta edad y muy limitada experiencia personal- de que lo que más desean para su vida es tener desarrollo profesional, un buen empleo, dedicarse a lo que más les gusta, y que esto -afirman- puede no ser compatible con el hecho de tener una pareja, puesto que parecería ser algo que distrae, que quita tiempo o que incluso imposibilita para “llegar lejos y alcanzar sus metas” (entrevistas realizadas en noviembre de 2021 a cuatro preadolescentes del Colegio GAP Valle Dorado).

Del otro lado, lo que respecta a las “nuevas masculinidades”, al igual que pasa en el caso del feminismo y la femineidad/maternidad/profesionalidad, atraviesa transversalmente lo tocante al género y a la conformación de identidad.

El varón necesita revisar los presupuestos en que se ha asentado su masculinidad y ser crítico de la masculinidad convencional, lo cual implica hacerse consciente de su rol de víctima de las limitaciones regidas por ese tipo de masculinidad. Esto es lo que se llama conciencia de género. (Boscán, 2008, p. 102)

Boscán (2008) a su vez hace una serie de observaciones y propuestas de cuánto conviene y cómo es posible ir transitando desde las viejas visiones de masculinidad (donde el hombre vale más que la mujer, es activo, sujeto de su propio deseo, a quien la sociedad le ha permitido desatender a su familia y ser no solo individualista sino incluso hedonista) hacia otras nuevas (solidarias, cooperativas, sensibles, protectoras, afectuosas), por medio, sobre todo, de la enseñanza desde los adultos hacia los más jóvenes, con enfoque relacional, preferentemente que incluya la nutrición por cercanía con padre y madre (familiaridad con ambos sexos) desde la infancia (Boscán, 2008). Y en lo concerniente a eso sostiene que “[F]rente a las relaciones cruentas, desleales e inhumanas de los machos del pasado y del

presente, se yergue la necesidad de establecer nuevas relaciones, nuevos encuentros y, sobre todo, nuevos ritos de iniciación masculina para los varones (Boscán, 2008, p. 99).

En lo tocante al modelo hegemónico de masculinidad (el que ejerce dominación y “supone legitimación del poder masculino a través de las organizaciones sociales y la propia cultura” Conell, como se cita en Ríos, 2015, p.489) Boscán (2008) apunta que existen ciertos *mandatos* como el hecho de que “un varón debe ser activo, jefe de hogar, proveedor, responsable, autónomo, no rebajarse ante nada ni ante nadie; ser fuerte, no tener miedo, no expresar sus emociones; pero, además, ser de la calle y del trabajo ... [y heterosexual]” (p.94). Mas ese modelo hegemónico, tradicionalista o dominante, también negativo en el sentido de ser sexista y homofóbico, se aparta crecientemente del respeto a la diversidad y el derecho a la vida autónoma que va ganando terreno en la sociedad del siglo XXI (Boscán, 2008). En consecuencia, van emergiendo y cobrando relevancia las *nuevas masculinidades positivas*, “catalogadas como positivas por su carácter antisexista y antihomofóbico” (Boscán, 2008, p. 104).

Precisamente en ese sentido Ríos (2015), citando a Paulo Freire (2003) y otros autores, habla de inclusión en la pluralidad, de igualdad de diferencias, y sostiene que “desde la *pedagogía crítica* se constata que las identidades de género no son estáticas y que tampoco vienen prefijadas, sino que están en continua evolución” (p. 495). Conviene tener esto en mente al ser coadyuvantes (o bien, en el menor de los casos, influyentes) en la formación de identidad en los menores, a fin de respetar el tiempo y forma en que dichas identidades de género emergen y se van desarrollando o mutando.

De manera complementaria, Castañeda-Michel (2019) propone la implementación de medidas que contribuyan a prevenir posibles problemáticas sociales en los adolescentes, ligadas a factores de riesgo, en especial de tipo sexual o de cualquier forma de violencia. Destaca el “que en los planes de educación básica se hable abierta y verazmente sobre las relaciones sexuales y deje de ser éste un tema tabú”

(pp.93-94) [promoviendo lo mismo entre los padres] y la realización de visitas por parte de trabajadores sociales a hogares disfuncionales, abonando así a la protección y bienestar de los menores.

Finalmente, y acaso de una manera todavía más sostenible en el tiempo, Mangrulkar, Whitman, & Posner, 2001 (como se cita en Cervantes-Núñez, 2020) sostienen con base en resultados de programas implementados que “el desarrollo de las habilidades para la vida puede retrasar el inicio del uso de drogas, prevenir conductas sexuales de alto riesgo, enseñar a controlar la ira, mejorar el desempeño académico y promover el ajuste social positivo” (pp. 23-24); es rescatable señalar que esto es del todo compatible con la filosofía KIPP y sus programas promotores del desarrollo de carácter y habilidades de mayor impacto. En esa misma línea, Mangrulkar et. al (2001) afirman que es preciso contar con una metodología interactiva y pedagogía de aprendizaje activo para que los programas sean efectivos, apelando a que sean significativos en su contexto; y sugiere realizar ensayos grupales, discusiones abiertas y actuaciones, entre otras cosas. Hacen hincapié en el modelaje de comportamiento que hacen hacia los más jóvenes aquellos que son “proveedores de salud, consejeros, maestros, padres y líderes entre sus pares, en una variedad de escenarios, incluyendo clínicas de salud, centros comunitarios, centros juveniles, iglesias y escuelas, en casa (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001, como se cita en Cervantes-Núñez, 2020, p. 24).

Con estas últimas referencias se da fin al presente apartado, no sin antes insistir en la trascendental importancia que tiene el hecho de que los adultos responsables de estos niños y adolescentes asuman una postura comprometida de acción manifiesta en favor de sus beneficiarios, partiendo de la comprensión del impacto protector, promotor y potenciador que tienen en su desarrollo.

6.3 “No hay atajos ni excusas para lograr la excelencia”: KIPP (Perfeccionismo: camino infinito donde nada es suficiente)

[Citando a George Bernard Shaw. *Un niño es*] Un experimento. Un nuevo

intento de producir al hombre justo, al hombre perfecto, es decir, de divinizar a la humanidad. Pero apenas intentemos imponer la menor imagen de lo que es un buen hombre o una auténtica mujer [...] abortamos el experimento. El daño resultante de subordinar sus aspiraciones más sagradas a nuestros propósitos particulares es prácticamente ilimitado. (Martínez, 2010, p. 23)

La selección de esta cita para abrir el apartado concerniente a las nociones de perfeccionismo y competitividad, no es fortuita, tiene que ver con la incidencia deliberada que ejercen los adultos sobre la definición de la identidad, prioridades, valores y hasta del proyecto de vida de los más jóvenes. Cual si se tratara -dice George Bernard Shaw- de un experimento, o bien de un ejercicio de dominio como resultado de poseer la verdad absoluta, desde el inicio de la vida se pretende decir al niño qué hacer y qué no, cómo comportarse, qué actitud asumir ante la vida y qué tipo de aspiraciones y metas trazarse. Desestimando o, peor aún, desacreditando su capacidad para conocerse, para descubrirse, aprender y decidir en libertad, se da por sentado que el niño o adolescente precisa de las instrucciones, modelos y decisiones que le impongan quienes ejercen alguna forma de autoridad sobre él. Inmersos en una cultura que privilegia el éxito cifrado sobre todo en términos de crecimiento profesional, posesión material, prestigio, reconocimiento externo, entre otros factores igualmente de naturaleza exógena al ser humano, por encima de los que atañen al desarrollo individual y colectivo del ser humano a partir de su potencial integral, de adultos a jóvenes, adolescentes y niños se permean mentalidades, creencias, constructos, formas de vida que dan poco margen al autoconocimiento y a la acción de la tendencia actualizante.

Lo anterior se reflejó notablemente en algunas respuestas dadas por los estudiantes a quienes se entrevistó de manera preliminar para fines del presente Trabajo de Obtención de Grado, en las cuales aparecían en forma destacada ideas muy asociadas a los constructos de perfeccionismo y la competitividad, mismos que son fundamentales al menos en la cultura occidental, neoliberal, democrática moderna.

“[Citando a Frost, Marten, Lahart y Rosenblate, 1990] la definición más difundida del *perfeccionismo*, lo describe como la tendencia a establecer altos estándares de

desempeño en combinación con una evaluación excesivamente crítica de los mismos y una creciente preocupación por cometer errores” (Scotti et al., 2011, p.249). De Rosa et al. (2012) recuperan esta misma cita en su página 209 y, a continuación, citando a Rice, Ashby y Slaney, (2002) refieren una diferenciación entre dos tipos de perfeccionismo: el adaptativo y su opuesto, el desadaptativo, entre los cuales la diferencia radica en que el primero presenta baja discrepancia y el segundo, alta, entendida la *discrepancia* como ‘la percepción de que constantemente uno no logra cumplir con los altos estándares que se ha establecido para sí mismo’” (De Rosa, et al., 2012, p. 209). Pero ¿quién determina cuál es el estándar de desempeño, y si este ha sido alto o bajo? ¿La percepción evaluadora tendrá algún referente para cumplir su función? En este sentido, distintos autores aluden al concepto de *autocrítica* como esa capacidad evaluadora; por ejemplo, Dunkley, Blankstein, Zuroff, Lecce y Hui, 2006 (como se cita en De Rosa, et al., 2012) la definen como “un estilo cognitivo de personalidad mediante el cual el individuo se evalúa y se juzga a sí mismo. Se la considera actualmente de manera multidimensional” (p. 210). A este respecto, nos dicen De la Rosa et. al. (2012) que Thompson y Zuroff (2004) proponen clasificar a la autocrítica en *comparada* (en donde el individuo hace una valoración de sí mismo con respecto a los demás y tiende a calificarse en forma negativa) e *internalizada* (con respecto de su propia persona). Los mismos autores de *Perfeccionismo y Autocrítica: Consideraciones clínicas* (De la Rosa et. al., 2012) analizan las características de las personas que son sumamente autocríticas, llegando a la conclusión de que son inseguras al afrontar la vida, que desarrollan limitaciones o inhibiciones que restringen su potencial porque los llevan a dejar de tomar parte en actividades significativas por miedo al error, ante el cual se juzgan a sí mismos en forma estricta y desaprobatoria. También tienen sentimientos de fracaso, de culpa e inferioridad (De la Rosa et. al., 2012); dichas personas “[E]stán permanentemente en conflicto consigo mismas. Esta percepción de sí mismo dispara toda una serie de emociones negativas que se manifiestan desde una baja calidad de vida hasta el aumento del riesgo de padecer trastornos mentales” (p. 210). Tienden a desvalorizar sus logros pensando que no fueron tan importantes como puede parecer, o que era su obligación hacerlo,

o que corrieron con suerte (lo cual merma la satisfacción obtenida por ellos), y consideran que sus equivocaciones (no vistas como algo natural y esperable a veces) confirman su idea de fracaso personal global. Afortunadamente, en oposición existe la posibilidad de desarrollar *conductas adaptativas* que eleven en la persona su percepción de autoeficiencia; “[E]sta percepción permite la **construcción de una identidad** por la cual la persona se siente capaz de lidiar con las contingencias negativas de la vida” (De Rosa et al., 2012, p. 210), y eleva su capacidad para realizar críticas más justas sobre el propio desempeño, las cuales permitan identificar conductas inadecuadas con el propósito de modificarlas y proceder de modo más eficaz en situaciones similares futuras (De Rosa et al., 2012), perspectiva bastante más sana y constructiva que la emisión de juicios rígidos y sancionatorios. Y cuando de la mirada externa se trata, hay un concepto que es el de *miedo a la evaluación negativa* (Friend & Watson, 1969, como se cita en Scotti et al., 2011], definida como “el temor experimentado ante posibles valoraciones desfavorables respecto de sí mismo y de su desempeño, por parte de los demás” (Scotti et al., 2011, p.249).

En este punto y a la luz de lo que Scotti et al. (2011) proponen, vincularemos lo revisado en el apartado III.1 con respecto a la autoestima, pero desde su expresión devaluada, conjuntamente con una expresión aumentada de perfeccionismo y de miedo a la evaluación negativa, en función de lo cual Álvarez Rayón, Franco Paredes, Mancilla Díaz, López Aguilar & Vázquez Arévalo (2005) nos dicen que se generan trastornos en la personalidad, mejor identificados como factores de vulnerabilidad psicológica. “Muchos estudios demuestran la existencia de una relación entre la variable de Perfeccionismo y Autoestima en cuadros psicopatológicos, tales como Trastornos de la Conducta Alimentaria, Depresión y Trastornos de Ansiedad” (Ashby & Rice, 2002; Terry & Ziegler, 2007, como se cita en Scotti et al., 2011, p.249), los cuales, desafortunadamente, son observados acaso con mayor recurrencia cada vez entre adolescentes e incluso niños. Fundamentando sus aportaciones y conclusiones, los autores apuntan que

(...) de acuerdo a todos los resultados obtenidos en el presente trabajo se

pone de manifiesto el modo en que las tres variables, Autoestima, Perfeccionismo y Miedo a la Evaluación Negativa se relacionan en el funcionamiento de la personalidad y se refuerzan, evidenciando que la expresión devaluada de una de ellas, impactaría en la manifestación de las otras, retroalimentándose y generando de esta manera, pensamientos, emociones y conductas desadaptativas que interferirían con el desarrollo y funcionamiento óptimo y saludable de la personalidad. (Scotti et al., 2011, p.252)

Puede entenderse que esto tiene que ver con el impacto que causa sobre la autoestima una distancia grande que puede llegar a haber entre la imagen del “sí mismo ideal” y el “sí mismo real”, incluso independientemente de que la persona sea bien vista por los demás (Scotti et al., 2011, p.249). Lo más relevante aquí resulta ser el cómo se percibe la persona al autoevaluarse, y cómo esto incide tanto en la definición de su identidad como en el desempeño del individuo en su propia vida. Durante la niñez, la pubertad y la adolescencia, las personas aprenden a mirarse a sí mismos a través de referentes aprendidos, transmitidos de una figura parental a otra filiar, consecutivamente por generaciones (Cobos, 2008, como se cita en Cervantes-Núñez, 2020).

Dijo Jean Piaget que “para la mayoría, educar significa intentar que el niño se parezca al adulto prototípico de su sociedad” (Collin et. al., 2012, p. 265), denostando consciente o inconscientemente el hecho de que los chicos y chicas “tienen un valor y un potencial excepcional. Son un conjunto de experiencias, potencias y valores que deben cultivarse en el espacio educativo, no limitarse o asfixiarse” (Rich-González, 2016, p. 163). Rich-González, de manera muy positiva señala que la dignidad del niño radica en la experiencia de lo que va viviendo, formulándose, buscando, sintetizando, así como en las relaciones y esperanzas que genera (2016). Parte del planteamiento de que la “dignidad de la persona [es todo] aquello que nos hace valorarla en su integralidad, un ser multirrelacionado fruto de muy diversas interacciones que en el transcurso de su historia lo han constituido de manera dinámica” (Rich-González 2016, p. 34), y que se fundamenta tanto en su

valor humano intrínseco como en su papel en el mundo y el bagaje que las experiencias le aportan (2016).

Mas no podemos sustraernos del papel tan trascendente que juegan la educación y la cultura en la promoción o inhibición del desarrollo humano en toda su dignidad, partiendo de reconocer que hay una dialéctica permanente, nos dice Martínez (2010) “en la que individuo y sociedad (...) facilitan o bloquean la evolución del género humano” (p 39).

En el mismo sentido, Carl Rogers (2020) apunta que

[T]endremos, pues, un organismo consciente de las exigencias culturales, como también de sus propias necesidades fisiológicas -hambre o sexo-, de su deseo de establecer relaciones amistosas y de su afán de enaltecerse; de su delicada y sensible ternura y, al mismo tiempo, hostilidad hacia los otros. Cuando esta capacidad de apercepción propia del hombre puede alcanzar un libre y pleno funcionamiento, no nos hallamos ante un animal temible ni ante una bestia difícil de controlar (p. 110).

Dicho lo anterior, vale la pena describir algunas maneras bastante notorias en que, por un lado, la cultura y por otro lado la educación (parte esencial de lo que Erikson refirió como fuerzas ambientales que se suman en interacción a las fuerzas hereditarias, como se lee en Collin et al. (2012), inciden en la identidad, la autoimagen, la autoestima y el potencial (o tendencia actualizante) de los menores, objeto del presente trabajo de intervención. Erik Erikson, como parte de su Teoría Psicosocial postuló que entre los 6 y 12 años -periodo al que denominó como la cuarta de ocho etapas de la vida- es cuando el niño se centra en la educación y el aprendizaje de habilidades sociales. La llamó “etapa de rendimiento/inferioridad” pues es cuando surgen la sensación de competencia y la búsqueda de productividad, a la cual el adolescente puede equivocadamente llegar a tomar como métrica de su valía personal (Collin et al., 2012); es cuando toma consciencia de sus responsabilidades y empieza a ser competitivo con sus pares. Si a ello agregamos como factor exógeno o externo la consideración de la existencia de lo

que Martínez (2010) denomina como *sistema ideológico* de una sociedad, descrito por la autora como la forma más sutil, más profunda y más difícil de desafiar (por imperceptible y tradicional) de influencia social, entenderemos la presión que ejercen sobre cada individuo las normas y estructura del grupo, mismas que predeterminan en buen grado “nuestras conductas, actitudes y valores” (p. 20). A partir de ello es posible comprender que los adolescentes adopten de su contexto mentalidades que los orientan a asumir como propias (introyectar y adoptar) algunas exigentes nociones como las ya citadas de perfeccionismo y competitividad, nociones preestablecidas -no autoconstruidas- de expectativa de lo que es deseable para ellos, de aquello a lo que es recomendable que aspiren.

Lilia Martínez (2010) señala que es durante la niñez cuando las presiones sociales tienen su efecto y sistematización de manera más contundente, trascendiendo hasta la vida adulta en valores, conductas y actitudes que permanecen.

Acaso incluso en oposición al potencial de la tendencia actualizante, pareciera que el proceso de socialización sofoca algunas cualidades características de los niños, como son su transparencia y espontaneidad, al sustituirlos por racionalidad y amargura, pasando por la pérdida de juego imaginativo, la falta de contacto y participación en el mundo “de los grandes”, la ansiedad, la falta de libertad y de un entorno seguro (Martínez, 2010). La autora identifica que durante la adolescencia -o ya incluso desde la infancia-, tanto el deseo como la necesidad de ser aceptados y reconocidos por los demás (rebasando las meras necesidades adaptativas de supervivencia) empiezan a fungir como estímulos externos a la elección y ejecución de comportamientos (Martínez, 2010). Es a partir de ello que

La *autoimagen* ideal generada por la cultura y nuestro entorno inmediato, la máscara es la que tiene el permiso de salir a escena, y su opuesto, la sombra, queda tras bambalinas; empezamos así a temer no solo que la vean de fuera, sino que sentimos miedo y rechazo a enfrentarla nosotros mismos; queremos convencernos y convencer a los otros que somos sólo una parte: la aceptable, la amable. (Martínez, 2010, p. 63).

A este respecto conviene señalar -para su posterior indagación y análisis- hasta qué punto las actitudes, comportamientos, elecciones y afirmaciones de los adolescentes que integran la población objetivo de este trabajo son genuinas en el sentido de poseer autonomía en su motivación y arraigarse en deseos y convicciones propios, o existen en respuesta a la imagen de buscan proyectar para sus padres y maestros (tener buena conducta, buenas calificaciones y logros en competencias), hacia sus hermanos y amigos (destacar en el ámbito deportivo o artístico, o bien buscar ser atractivo y popular) con la intención de ser aceptados, respetados, reconocidos, incluidos o amados.

Dentro del mismo plano sociocultural, otro factor sumamente destacable y digno de abordar -sobre todo tratándose de una población adolescente- es el que tiene que ver con “ser correctos” (cubrir expectativas), incluso perfeccionistas y competitivos, en la proyección del género con el cual cada quién se identifique o, en su defecto, se vea obligada a encajar. Sobre este tema, Giraldo et. al. (2021) señalan que en nuestra sociedad está arraigada una “[...] estereotipación de lo que debería ser el hombre (el macho, fuerte, proveedor) y la mujer (frágil, delicada, mamá) que es lo mismo que poner en “azul” o “rosa” a los roles de hombres y mujeres” (p.64); refiere a ello como el resultado de una imposición del género, en detrimento de la libre determinación y expresión de las personas, mediante la asignación -desde el exterior- de modelos de masculinidad para los hombres y de feminidad para las mujeres, sobre la base de preceptos esencialistas-biologicistas’, tal como lo señalan Serrato y Balbuena, 2015 (citados en Giraldo et. al. (2021). De modo que, por ejemplo, en lo relativo a la mujer (género que históricamente ha sido más vulnerable en casi todas las épocas y en la mayor parte de los contextos humanos; Barrantes y Cubero, 2014) es posible sostener que un gran número de factores como la nacionalidad, raza o etnia, religión, clase social o condición económica y orientación sexual participan y determinan el rol que ellas juegan en la sociedad y su futuro previsible, incluso transgrediendo o condicionando su acceso a derechos fundamentales (Giraldo et al., 2021).

Resulta insoslayable el papel que representan el género y sus roles en la dinámica

de competencia/competitividad, tanto en la vida estudiantil como en la profesional y laboral: tener acceso a la educación, evitar la deserción, obtener apoyos y becas, ocupar puestos de trabajo y avanzar o ascender en ellos, tener soporte para emprender proyectos o negocios, compatibilizar vida privada o familiar con desarrollo profesional, etc. Esto incide, tal como puede observarse a una edad cada vez más temprana, en la manera en que los adolescentes se autodefinen y proyectan ante los demás (así como también, muy probablemente, hacia sí mismos en la medida en que internalizan estos estímulos y mensajes externos que los constriñen o predefinen). De esto se derivan afirmaciones como las escuchadas en entrevista con niños y niñas del Colegio GAP Valle Dorado en el sentido de que es mejor ser mujer soltera “llegar más lejos en la vida”, y que pueden no saber aún si quieren o no tener hijos, pero sí tienen claro que quieren ser universitarias, trabajar mucho, ser exitosas, tener dinero, ser libres y tomar sus propias decisiones. Y los prejuicios y condicionamientos en los varones son igualmente contundentes y sesgados. Esto tiene relación con los enfoques referidos en el apartado o constructo anterior, el concerniente a feminismo y nuevas masculinidades, pero también con la manera en que los chicos perciben una clara competencia entre géneros que solo puede ser sorteada a través de la superación, el esfuerzo, el seguir tendencias actuales de alto rigor que demandan autocrítica y búsqueda de excelencia o perfección en el ser y hacer, tal como cita una frase de la filosofía *Knowledge Is Power Program* (KIPP) que da nombre al presente apartado, que es: “No hay atajos ni excusas para lograr la excelencia” (premisa esencial del modelo educativo KIPP).

De manera que, en lo tocante a la educación y a aquellos espacios que la sociedad ha creado expresamente para para transmitir enseñanzas a los más jóvenes, Casanova (1989) afirma que el sistema educativo formal es probablemente la más influyente de todas las instituciones en materia formativa, “ya que es mediante la relación educativa que se lleva a cabo la realización personal y terapéutica entre cada uno de los miembros que forman parte de ella [la sociedad]” (p. 601). No obstante, todavía en la actualidad las escuelas operan de manera más directiva que desde una concepción centrada en la persona (recomendada por Rogers), la cual

confíe en el individuo, sus capacidades, descubrimientos y potencialidades, que en las exigencias externas.

En el caso concreto de la institución educativa seleccionada para llevar a cabo la intervención objeto del presente trabajo (Colegio GAP Valle Dorado), tanto en su filosofía como en su práctica cotidiana, es observable que predominan la cultura del esfuerzo, la noción de éxito como una posibilidad deseable en el ámbito profesional, la de competitividad con respecto de sí mismo y de los demás, de altas expectativas y rigor académico, así como de fuertes aspiraciones de cara al futuro (preconcebidas por los adultos para ser ofrecidas a sus educandos desde un modelo “importado”). En entrevista con pequeños estudiantes de ese plantel, se obtuvieron respuestas que de manera muy específica evidencian creencias como lo indispensable que es estudiar y trabajar mucho para llegar a hacer realidad sus sueños, en especial los de éxito profesional y/o empresarial (información obtenida en entrevistas realizadas en noviembre de 2021 a cuatro preadolescentes del Colegio GAP Valle Dorado), aunque estas aspiraciones o metas se acompañan de intenciones filantrópicas muy propias de etapas tempranas de la vida (cuidar a los animales, ayudar a los más pobres, entre otras). Sin embargo, estas mentalidades claramente no son exclusivas de la comunidad que está siendo intervenida sino que, como ya apuntaba Díaz en su trabajo del año 2016, es tendencia actual el hecho de que las personas jóvenes que viven en comunidades urbanas construyan sus proyectos de vida significativamente en torno a la posibilidad de cursar estudios universitarios, tener éxito en la escuela y, de este modo, “lograr “ser alguien en la vida” y con la intención de contribuir y ayudar a los demás, donde se incluye, en primera instancia, la familia” (p. 454). Esta ideología puede o no ser compatible con el desarrollo integral del menor, el cual incluye elementos tanto o más importantes que los anteriores, y son los que atañen a su vida interior: la percepción y valoración que tiene de sí mismo, el nivel de satisfacción que consigue de sus necesidades psicoafectivas y sociales (sin dejar de lado las materiales), sus habilidades para relacionarse y “salir” a obtener del mundo lo que más abone a su bienestar para luego aportarle de vuelta. Estos aspectos están estrechamente asociados con lo que hoy se entiende por inteligencia emocional (paralela a la cognitiva o intelectual).

Afirma David Goleman (2010) que “[L]a primera oportunidad para dar forma a los ingredientes de la inteligencia emocional son los primeros años de vida, aunque estas capacidades continúan formándose a través de los años de la escuela” (p. 228). Y también sostiene que, en lo que respecta a la capacidad de aprender de aquello que percibimos del medio o contexto, existen siete ingredientes clave, todos ellos relacionados con la inteligencia emocional, que son: la confianza, la curiosidad, la intencionalidad, el autocontrol, la relación, la capacidad de comunicación y la cooperatividad (puede revisarse entre las páginas 228 y 229 de su libro referido).

En concordancia con ello, la institución educativa a la cual pertenecen los niños que participan en la intervención de este trabajo promulga entre los postulados centrales de su misión que “[E]n los Colegios GAP hacemos todo lo que sea necesario para que nuestros alumnos amplíen sus conocimientos, desarrollen sus habilidades, pero, sobre todo, formen el carácter necesario para enfrentar la vida” (Fundación GAP, 2021, p.8). Y se afirma también que estos esfuerzos están orientados a que los estudiantes lleguen a la universidad y se gradúen de ella con la capacidad de desempeñarse exitosamente “en las labores que en un futuro se propongan, y así cumplan sus sueños y triunfen en la vida” (p.8). Estos ambiciosos propósitos parecen conducir la labor de directivos y profesores que son sin duda adultos significativos y figuras de autoridad para los menores; por lo tanto, a partir de ellos -su ejemplo y palabra- construyen aprendizajes que influyen en la definición de sus propios criterios, creencias, mentalidades, formas de pensar y ser.

El documento oficial al que se hace referencia señala también que la organización busca garantizar en sus alumnos un óptimo aprendizaje, para lo cual se cuenta con profesores altamente capacitados, diestros e ingeniosos usuarios de técnicas y herramientas a su alcance que abonan al proceso de enseñanza-aprendizaje (Fundación GAP, 2021).

“En nuestros niños forjamos la sana competencia y les enseñamos a ser solidarios” (Fundación GAP, 2021, p.10), versa uno de los postulados institucionales. Sin afán de negar o desacreditar la veracidad de esta afirmación, conviene decir que a través

del presente Trabajo de Obtención de Grado se revisará hasta qué punto la competencia sana y la solidaridad son principios fomentados con resultados comprobables en este grupo poblacional y, en caso de no ser así, se analizará si es posible promover la modificación o adición de prácticas que contribuyan a hacer realidad este postulado, en favor de los adolescentes que cursan su educación primaria en esa escuela en particular. Para ello, se tendrán en cuenta en todo momento las recomendaciones contenidas en el libro del ITESO, *Entrevistar en Psicología* (Castillejos-Zenteno y Serafín, 2019) que retoma afirmaciones de autores como Cornejo, 2001; Keats, 2009, Zohn, Casillas y Cervantes, 2019, etc., a partir de las cuales se considera la importancia de que en la relación facilitadora a llevarse en sesiones de intervención: se trate al adolescente como adulto y no como niño, el facilitador se ubique a su altura, seleccione bien el lugar y mobiliario para interactuar, utilice frases cortas con lenguaje concreto y sencillo (adecuado a la edad), considere el nivel de desarrollo de la persona entrevistada, dé los permisos necesarios para favorecer la espontaneidad pero al mismo tiempo establezca límites precisos, realice el debido encuadre, planee distintas actividades, recurra al uso de escalas gráficas (por ejemplo, para hablar de emociones), entre otras cosas.

Hacia allá se dirige el resto del presente trabajo con un auténtico propósito de evaluar y proponer para mejorar.

CAPÍTULO IV. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

7. Metodología

Fue posible llevar a cabo el siguiente proceso metodológico de intervención:

- 1) Identificar una **población objetivo** accesible y que presenta vulnerabilidad, pero también una gran ventana de oportunidad en el campo del Desarrollo Humano.

- 2) Realizar una **revisión teórica y estadística** sobre el tema de interés, descubriendo que hay gran potencial de aporte y que la temporalidad es oportuna. Es decir, se validó su pertinencia.
- 3) Entrar en **contacto con el grupo a intervenir**, descubriendo caminos por medio de los cuales abordar la problemática que se identificó y categorizó.
- 4) Consultar la **opinión de expertos** en el tema que lo han trabajado desde el Enfoque Centrado en la Persona.
- 5) Revisar la **bibliografía** necesaria, incluyendo libros, artículos en revistas especializadas y otros Trabajos de Obtención de Grado (TOG).
- 6) Establecer **categorías y necesidades** específicas.
- 7) Diseñar un **instrumento de entrevista**, así como una **planeación de sesiones de intervención** con temas, objetivos, actividades programadas y materiales que permitieran el trabajo de intervención grupal (en nueve ocasiones con los chicos y en una con sus madres o cuidadoras).
- 8) **Registrar los principales hallazgos de las sesiones**, para lo cual estas fueron audiograbadas, transcritas en al menos la mitad de la duración de cada una (su parte medular) y se compilaron los trabajos manuales generados por los participantes.

El sustento metodológico lo aportó la modalidad de Intervención participativa (o IAP: *Investigación-Acción Participativa*). Las Metodologías participativas son aquellas primordialmente utilizadas dentro del ámbito de la investigación aplicada, y se identifican con las siglas IAP, que significan *Investigación-Acción Participativa*. En ellas se suma al proceso la participación de la persona objeto de investigación, y trasciende la relación clásica entre el sujeto (investigador) y el objeto, para pasar a una de naturaleza sujeto-sujeto (Álvarez, Ventureira y Vírseda, 2014).

Se trata de una nueva forma de entender la investigación social, en la cual el individuo participa en la creación del conocimiento de manera compartida, elevando así el éxito del trabajo en el logro de objetivos y empoderando (en términos

pedagógicos o formativos, mediante herramientas) a los participantes. Tiene el efecto maximizador que conlleva el involucramiento del beneficiario de la intervención, que es el de mejorar los resultados y elevar su impacto, además de hacerlos más sostenibles a través del tiempo (Paño, Rébola y Suárez, 2019). Ya desde en el diseño y diagnóstico previo a la intervención, participa la comunidad.

7.1 Nombre del taller: “Para conocerme mejor”

Este apartado tiene la finalidad de mostrar cómo se desarrolló el proceso de intervención, realizado dentro de una escuela de nivel primaria durante 10 sesiones, una por semana, por lo regular en viernes por la tarde. El grupo de preadolescentes estaba integrado por diez participantes, hombres y mujeres, de entre 9 y 11 años de edad, más una niña de 7 años que se sumó a las sesiones por razones de horario, todos ellos estudiantes de ese plantel escolar y a quienes conocí previamente; una de las sesiones se efectuó con las mamás o cuidadoras y no con los chicos. Los materiales fueron otorgados por mí como facilitadora, y las dinámicas -mayormente lúdicas- también fueron propuestas y coordinadas por mí; fue indispensable el apoyo de la directora, el psicólogo, el administrador y su equipo de trabajo para lograr la convocatoria, el seguimiento y la disponibilidad del espacio físico adecuado. En este capítulo se comparten los principales contenidos trabajados, los logros, retos, aciertos, errores, algunos de sus resultados o hallazgos, así como la experiencia de la propia facilitadora tanto en ese rol como en su implicación y descubrimientos personales.

7.2 Propósito general del taller de intervención

El **objetivo general** del taller consiste en motivar y propiciar en los chicos un autoconocimiento que los impulse a seguir descubriendo todas sus potencialidades, trabajar en ellas para elevar su calidad de vida presente y futura, siendo capaces

también de identificar aquellas influencias, creencias y barreras que obstaculizan su *tendencia actualizante*, y con ello la satisfacción de sus necesidades y deseos.

Tal como refiere Pacheco (1993; p. 17), “Promover el desarrollo humano implica crear, a nivel individual o colectivo, una relación fundada en:

- La autenticidad y transparencia en la cual sea posible vivenciar los propios sentimientos.
- La aceptación y valoración de la otra persona.
- La capacidad de ver a la otra persona y a su mundo tal como ella se ve”.

Sobre esos tres pilares se diseñó, programó y realizó este proyecto de intervención en formato de taller.

7.3 Convocatoria

La población escolar del colegio al cual fue dirigida la invitación para participar de esta intervención es conocida por mí desde hace cuatro años. Tengo conocimiento de que reciben formación en valores y en un área que denominan “fortalezas del carácter”. Este contexto era, a mi parecer, propicio para que un reducido grupo de chicos y chicas preadolescentes participara voluntariamente en un proceso grupal de trabajo en busca de autoconocimiento y de desarrollo de algunas habilidades para la expresión de sus emociones, la comunicación asertiva o cualquier otro proceso de Desarrollo Humano que le viniera bien a cada uno de ellos. Por lo tanto, conversé con la directora y el psicólogo del plantel, quienes amablemente accedieron a que este taller tuviera lugar con algunos de sus alumnos. Los únicos requisitos eran que se tratara de estudiantes de primaria mayor, es decir, de 4to y/o 5to de primaria (toda vez que en esa escuela no hay todavía grupo de 6to grado), niños y niñas, con posibilidad de que sus papás les dieran permiso y los dejaran o llevaran en horario extracurricular. Elaboré un cartel informativo con las fechas, el propósito del taller y una imagen alusiva, el cual fue utilizado en la promoción que la directora hizo al invitar a los participantes por medio de sus mamás o cuidadoras.

Los niños recibieron la información junto con el encuadre en la primera ocasión en que sesionamos. Todas las reuniones que tuvimos, de casi tres horas cada una, fueron audiograbadas con autorización tanto de las mamás como de los chicos, lo cual se asentó en documentos individuales de consentimiento informado.

Fue invaluable el apoyo tanto del psicólogo como de la directora del colegio: el primero contribuyó a seleccionar a los estudiantes teniendo como referencia las necesidades particulares de algunos de ellos y ellas, ya fuere que hubiesen recibido algún acompañamiento psicopedagógico previo, o no; la segunda, siendo el puente de comunicación constante entre la facilitadora y las madres o cuidadoras de los chicos y chicas que integraron el grupo con el que se llevó a cabo la intervención.

Los únicos requisitos establecidos fueron invitar a estudiantes de primaria mayor, esto es, de 4to y 5to grado de primaria, y que fueran tanto chicos como chicas con la disposición para asistir de manera regular a un taller lúdico y vivencial como este. Naturalmente, fue indispensable contar con el apoyo de las madres y cuidadoras, pues ellas tuvieron a su cargo la responsabilidad de llevar y traer a los menores a su sesión de cada viernes, incluso las que fueron en días inhábiles escolares. Sin su compromiso con este proyecto, no habría sido posible hacerlo. Del mismo modo, fueron grandes colaboradores en el proceso los auxiliares operativos del colegio que mantuvieron espacios limpios, ordenados, adecuados para realizar este taller.

Puede decirse que la respuesta fue muy satisfactoria, puesto que a todas las sesiones acudió más de la mitad de los participantes, y en una a la que solo fueron convocadas las mamás y cuidadoras, acudieron todas.

En un documento de Consentimiento informado que firmaron las mamás y facilitadora, se dio información tocante al origen, propósito y cuidados que tendría este taller.

7.4 Población a la que fue dirigido

Diez estudiantes de entre 9 y 11 años de edad, los cuales cursan 4to o 5to grado de primaria en un colegio perteneciente a una asociación civil que opera en la zona conurbada de Guadalajara, Jalisco. Fueron seis chicas y cuatro chicos. Es

importante señalar que se sumó a la mayoría de las sesiones una niña de 7 años que es hermana de una de las participantes; esto debido a que no era posible recogerlas en horarios diferentes.

Se dio prioridad en la invitación a chicos que han pasado por algún duelo significativo como el fallecimiento de un ser querido muy cercano o la separación de sus padres, o bien presentan dificultades psicopedagógicas en su escuela.

Es importante mencionar que una de las sesiones se tuvo exclusivamente con las madres o cuidadoras de los participantes. Estuvieron en grupo durante dos horas, y algunas de ellas solicitaron unos minutos adicionales para conversar en particular sobre su hijo o hija.

7.4.1 Datos Generales de la población

Pseudónimo	Edad (años)	Descripción personal
Mérida	10	Es una chica que ha cursado toda su primaria en ese colegio y ha tenido oportunidad de ser acompañada por el psicólogo escolar en varios momentos. Ella pasó por la separación de sus padres y ha asumido un rol muy fuerte de apoyo a su madre. Tiene bastante claridad en sus ideas y las expresa con fluidez, seguridad y apertura. Es muy alegre.
Yasmín	11	Ella lleva algunos años en ese colegio. Recientemente había comenzado a llevar acompañamiento psicológico porque presenta problemáticas que incluso ponen en riesgo su integridad física. Es participativa; casi desde el inicio del taller mostró avidez por tocar algunos temas, auto-revelarse y encontrar respuestas. Es atenta, sensible, cariñosa y denota intensidad de emociones.
Aurora	10	Es una chica que académicamente ha tenido dificultades a causa de ausentismo en la escuela. Hace algún tiempo atravesó por el divorcio de sus padres. Es simpática, alegre, participativa. Revela muy poco de sus emociones y comparte anécdotas y es receptiva.
Ariel	10	Esta chica vive, junto con su hermana mayor, bajo el cuidado de una pariente que no es su madre, quien vela por su bienestar, aunque esto representa también mucha restricción en permisos. Solo ve a su mamá y a su hermanita menor cada cierto número de semanas. Nunca menciona a su papá. Es muy introvertida, pero pone mucha atención y se ve contenta. Es muy buena escuchando y escribiendo.
Bella	10	Ella ha cursado en ese colegio toda su primaria. Es una chica destacada en calificaciones. Hace un par de años falleció su papá y vive con su mamá y hermanas menores, ante quienes tiene un rol protector muy fuerte auto-asumido. Tiene una capacidad de comprensión y expresión sobresalientes. Es muy parlanchina, participativa e intensa en emociones.

Donatello	10	Es un chico estudioso, simpático, sabe expresarse muy bien, más a nivel de acontecimientos que de emociones. No hace mucho tiempo perdió a la abuelita que lo cuidó durante años. Presenta conductas que parecen dirigidas a llamar la atención de sus padres.
Moana	11	Ella es la mayor de las participantes. Está recusando grado, en el mismo salón que su hermana. Entre semana vive al cuidado de un familiar. Ve a su mamá y hermana los fines de semana. Mostró una creciente apertura a compartir y a escuchar.
Leonardo	9	Se trata de un chico muy alegre, juguetón, activo, poco participativo pero muy presente, puesto que sus aportaciones son asertivas. Vive con su papá y su mamá. No se tienen más referencias, por ejemplo, de su desempeño académico. Muestra cierta desaprobación a su autoimagen.
Rafael	9	Él es un chico muy simpático y alegre, un poco inquieto, muy participativo, el cual se comunica asertivamente. Ha tenido experiencias fuertes como la enfermedad crónica de su papá, el aborto espontáneo de su mamá y la separación de ambos. Su desempeño escolar no es muy bueno.
Cinderella	9	Esta chica es muy juguetona, hiperactiva y más bien ausente de los temas que se están viendo en sesiones. Vive con su mamá, quien la ha apoyado mucho así como el psicólogo escolar, a lidiar con problemas de ansiedad. No se tiene mayor información sobre su familia, ni sobre su desempeño académico.
Miguel Ángel	9	Es un chico demasiado activo, el cual constantemente hace comentarios “al aire” durante la sesión, pero no participa mucho delante del grupo. Manifiesta tener una autoimagen bastante lastimada, al tiempo que tiene una gran pasión por el fútbol. También tiene algunos problemas de aceptación o adaptación tanto en su casa como en el colegio, e inclinación hacia temas de violencia.

La niña de 7 años estuvo presente en la mayoría de las sesiones, aunque su participación no se consideró en el análisis debido a que no se encontraba dentro del rango de edad establecido. Ella se mostró tierna, alegre, lista, participativa, asertiva; demuestra mucho amor a su familia.

7.5 Propósito de las sesiones

Por medio del contenido de la siguiente tabla se presenta el propósito general – y algunos particulares – que tuvo cada sesión de intervención, antecedido por el nombre que se eligió para la misma. Se incluyen también los que, a criterio de la facilitadora, son los principales logros alcanzados con los participantes, con base en la experiencia propia y en la teoría.

No.	Nombre de la sesión	Propósito general	Lo que se logró
1	"Collage y museo"	Integración del grupo. Generar un clima de confianza que facilite la expresión en el grupo, la creatividad y elocuencia. Que identifiquen y expresen las cualidades personales más destacadas.	<p>Se logró que las chicas, los chicos y yo tuviéramos esta primera aproximación como miembros de un grupo, aunque, naturalmente, en ese momento yo fui vista como maestra solamente, y no como una integrante. Tampoco ellos eran todos amigos o compañeros de salón, por lo que fue un acercamiento que incluso propició el que -de inicio- se dijera sus nombres. Asimismo, permitió vencer la barrera del miedo y la vergüenza para presentarse ante los demás con sus "obras maestras" (collages que hicieron) como si estuvieran en una galería o museo, para lo cual antes interactuaron colaborativamente en la elaboración de sus respectivos trabajos.</p> <p>Si bien algunas cualidades propias pudieron ser reconocidas por ellos, se enfocaron más en las cualidades que ven en otros y por las que sienten admiración. También, y principalmente, identificaron muchos de sus gustos, temas de interés, atractivos sociales y culturales, así como aspiraciones que tienen para su vida adulta.</p>
2	"Mi cuerpo soy yo, mi mente soy yo".	Tomar conciencia de la relación cuerpo-mente, al asociar sus sensaciones corporales con emociones.	<p>Esta sesión comenzó con grupo de escucha debido a que los propios chicos externaron situaciones personales muy significativas (la separación de sus padres, el fallecimiento de un familiar muy querido, su angustia cuando les va mal en calificaciones, crisis de ansiedad o pánico, sentimiento de rechazo por parte de personas importantes en su vida). Canalicé esas experiencias compartidas de tal modo que identificaran cómo y en qué parte de su cuerpo se sentían esas emociones, les pusieran nombre y, a fin de que las hicieran más presentes, les pedí que las dibujaran con aquellos colores a las que las asocian, dentro de una figura humana grande que ellos mismos trazaron en papel. Parecieron disfrutar la actividad. Todos la llevaron a cabo, en distinto grado, y compartían ejemplos y comentarios entre sí; no obstante, solo logramos el intercambio de participaciones así, en subgrupos e individualmente de algunos chicos hacia mí.</p>
3	"Las cualidades que identifico en mí y las que los demás ven en mí"	Identificar cualidades que construyan una autoimagen positiva por medio de la reflexión sobre quiénes son y cómo se relacionan con los demás.	<p>A esta sesión acudieron pocos participantes. Formamos un círculo estrecho sentados en el suelo y platicamos sobre cómo consideramos que somos. Hicimos hojitas de papel con un adjetivo cada una y fuimos compartiendo lo que significan, además de acompañarlos de ejemplos desde la comprensión y anécdotas de cada quién. Luego escribieron sus hallazgos personales en su <i>Diario de descubrimientos</i>, en donde encontré que recuperaron conclusiones como la importancia de conocerse y valorarse más. También hice algunas rondas del juego de "Frases incompletas", diseñado por su psicólogo escolar, que les gusta mucho y es una buena herramienta para seguirlos conociendo, pues las preguntas permiten indagar en los intereses, preferencias, temores, motivaciones, traumas, entre otras cosas relevantes en la historia y consciencia de los jugadores.</p>
4	"Mi persona favorita".	Identificar cualidades que valoran en personas que son muy significativas para ellos, a fin de que luego	<p>Los chicos compartieron libremente -con anécdotas, emociones y reflexiones un poco conducidas a través de la facilitación- las cualidades que tienen sus personas favoritas, entre las que destacan mamá o papá, profesores y amigos,</p>

		busquen en ellos mismos dichas virtudes o características y las puedan identificar.	aunque también uno de los participantes eligió a un futbolista destacado. Hubo momentos reveladores, profundos, emotivos, cargados de empatía, solidaridad y apoyo entre los chicos, en especial cuando alguno de ellos se expresaba en menoscabo de sus propias cualificaciones y valía, entrando “al rescate” los demás por medio de hacerles ver sus fortalezas y dándoles ánimo; también, al hablar de sus duelos personales. Por medio de un dibujo de su rostro, cada uno de los chicos se plasmó a sí mismo, dándose cuenta de qué tanto se observan, se reconocen, se gustan, y de qué de lo bueno que ven en sus personas favoritas encuentran reflejado en ellos. Por medio del <i>Diario de descubrimientos</i> me percaté de que extrajeron conclusiones sobre lo importante que es valorarse a sí mismos y a los demás, así como darse el tiempo para conocerse mejor, ya que “cada unos somos la única persona con la que pasaremos toda nuestra vida”.
5	“Lo que pienso sobre las cosas que los adultos hacen y dicen”.	Detectar y nombrar cuáles son las ideas y acciones de sus adultos significativos que más influencia e impacto causan en ellos, a fin de disociarlas de sus propias creencias.	En principio, lograr que las chicas y chicos presentaran frente al grupo ideas centrales sobre su autopercepción junto con el dibujo que hicieron sobre sí mismos; este es un paso importante para los más introvertidos e inseguros. La actividad principal consistió en la construcción colectiva e improvisada de un cuento cuyos elementos principales fueron: la violencia intrafamiliar (agresión, abuso), la carencia de bienes materiales, el cuidado del hermano mayor a sus desprotegidos hermano menor y madre, la posibilidad de trabajar aún a corta edad, el recurrir a la justicia (por propia mano o institucional), la presencia de padrastros que sí sean buenos cuidadores, el narcotráfico y el uso de armas. Todo el grupo se integró, aportando cada chico desde su marco de referencia. Identificaron y nombramos creencias y valores que ellos tienen. Luego dieron un matiz creando una versión con su propia óptica y señalando cuáles son las actitudes negativas que aquí presentaron los adultos.
6	“La influencia que ejerzo en mi hijo/alumno, incluso sin darme cuenta”**** <u>Sesión de trabajo con las madres y cuidadoras de los chicos del grupo.</u>	Reconocer, valorar los esfuerzos por la crianza. Que reconozcan la trascendencia que tiene en la seguridad y autoestima de los hijos, las acciones de ellas para conocer, escuchar y acercarse a ellos. Conocer temas relevantes en la vida de sus hijos.	Asistió la totalidad de las madres o cuidadoras de los participantes del grupo de intervención. En mayor o menor medida, todas se involucraron en la conversación. Se comenzó con una dinámica que propició el que cada una compartiera algo sobre su propia infancia o historia de vida, lo cual permitió un poco de conocimiento unas de otras, interacción, reflexión sobre pautas de comportamiento y crianza que ellas han reproducido con sus propios hijos. Se alcanzó un diálogo a nivel de acontecimientos, pero también de emociones, e inclusive, en algunos puntos, de metacognición, puesto que al evocar recuerdos también emergieron sentimientos y reflexiones o conclusiones que generaron un ambiente de reconocimiento a todo lo que hacen por sus chicos, a los grandes aprendizajes y fortalezas que ellas mismas han conseguido desarrollar y al deseo que tienen de seguir mejorando, sobre todo para con sus chicos. Se fueron contentas por las generalidades que yo les compartí sobre ellos.
7	“El cofre de las cosas que creo que me hacen bien y el de	Reflexionar y evaluar creencias y acciones que promueven el bienestar o el cuidado personal.	Se realizaron tres dinámicas: 1) cine-debate con un video sobre cómo la creatividad, la espontaneidad y el desarrollo de las cualidades propias nos permiten ser nosotros mismos y cómo la rutina o sistemas rígidos en escuela y trabajo -junto con creencias aprendidas y dadas como válidas- obstaculizan

	las que me hacen mal” (primera parte).		nuestro desarrollo; 2) juego de “gigantes y enanos” por medio del cual grupalmente analizaron y decidieron qué cosas contribuyen a su desarrollo, sobre todo en términos de autocuidado: ejercicio, sana alimentación, estudio, oración, baile, canto, etc.) y cuáles lo limitan (sedentarismo, violencia, consumo de sustancias tóxicas, estrés, entre otros); 3) clasificación -en binas o equipos- en dos cofres de esas actividades que potencian o frenan su tendencia actualizante. Central atención mereció el aspecto del estrés, en donde con mucha claridad cada participante refirió los síntomas psicossomáticos con que lidia con ese fenómeno que tantos estragos les causa aún a su corta edad, sobre todo por presión escolar.
8	<p>“El cofre de las cosas que creo que me hacen bien y el de las que me hacen mal” (segunda parte).</p> <p><i>Nota: estaba previsto otro tema pero fue necesario profundizar en este.</i></p>	Reflexionar y evaluar sobre influencias e introyectos para tomar mejores decisiones de autocuidado y desarrollo.	Fue posible identificar y construir como grupo un esquema con los elementos que algunos de los chicos fueron aportando en relación con aquello que aprendemos e introyetamos de nuestro medio: familiares, amigos, profesores, redes sociales, escuela, iglesia, contexto. Decidimos (y enlistamos por un lado) que algunas influencias son más bien perjudiciales: tendencias autodestructivas, exigencias que estresan y enferman, perfeccionismo y competitividad que generan desequilibrios emocionales y sociales, imposición, obsesión, rivalidad. Del otro lado del esquema colocamos aquellas influencias que pueden mayormente ser benéficas, tales como el impulso, la motivación, la inspiración, la creatividad, el ejemplo, la sugerencia o consejo, y el apoyo que recibimos de los demás. Y en el centro colocamos la frase “poder para elegir”, reconociendo su gran valor. Cerramos sesión con las palabras significativas que a cada uno le hicieron figura ese día.
9	<p>“La persona que quiero ser cuando sea grande”. Y “¿Qué significa para mí ser único y ser libre?”</p> <p><i>(Se trató de fusionar dos sesiones).</i></p>	Impulsar en los chicos su proyección a futuro, partiendo de lo que hasta el momento hayan descubierto sobre sí mismos. Indagar en creencias de los chicos asociadas con el ser, el hacer, el deber, el querer.	Por medio de una recta numérica que representaba la línea de tiempo de nuestra vida, desde el presente hasta la muerte, registramos aquellas cosas que queremos llegar a hacer a nivel sentimental, familiar, escolar, profesional u otro. Esta reflexión fue notoriamente estimulante para todos como ejercicio de autoconocimiento, de proyección hacia el futuro y de impulso a detonar nuestra tendencia actualizante para hacer realidad estos sueños y metas. También compartieron sus introyectos sobre lo que es la libertad y el ser capaces - como seres únicos- de lograr lo que nos proponíamos en la vida. Esta sesión concluyó con una ronda de agradecimientos que cada uno libremente dirigió a uno o más de sus compañeros o a mí, lo cual fue integrador, emotivo y enriquecedor.
10	“¿Y si dentro de mí hubiera un genio o un superhéroe?”	Indagar en el potencial que su <i>tendencia actualizante</i> les brinda, por medio de la incursión en actividades que constituirían una barrera o un paradigma que no han traspasado antes.	Se hizo un ejercicio al estilo “rueda de la conciencia” (sin esquematizarlo como tal, pero con sus elementos) de lo que ocurre cuando sentimos enojo o ira; algunos ejemplos ayudaron a la comprensión y análisis. Por medio de una comparativa entre superhéroes y superheroínas de películas, así como mediante la confección de un “traje a la medida”, hecho por ellos mismos, del personaje que serían, se habló de las fortalezas y potencialidades que tiene un superhéroe, cuáles son las que ellos tienen a su edad actual y cuáles querrían tener. Se generó también interacción y convivencia con música y alimentos por tratarse de la sesión de cierre.

8. Primeros hallazgos

8.1 Relato descriptivo del desarrollo de las sesiones

A manera de breviario, comparto cómo se desarrollaron estas diez sesiones de trabajo, nueve de las cuales las tuve con los chicos y chicas que fueron invitados al taller, y una más, la sexta, con sus madres o cuidadoras. Habiendo antes señalado el nombre, propósito y logros de cada una de las tardes en que nos reunimos, me limitaré ahora a comentar rasgos generales de este proyecto de intervención.

A excepción de la sesión de cierre, todas se llevaron a cabo después del mediodía o por la tarde, con duración aproximada de dos horas. Las reuniones fueron audiograbadas. En la primera ocasión entregué a cada participante una libreta pequeña y elementos para decorarla en forma personalizada, pidiéndoles que la reservaran y usaran como *Diario de descubrimientos* en el cual pudieran registrar lo más significativo de cada sesión, o incluso en los días entre sesiones; unos lo usaron más que otros, pero en algún momento a todos les facilitó la expresión.

Las primeras dos sesiones fundamentalmente tuvieron un alcance integrador, de conocimiento de unos y otros. Las actividades fueron muy manuales y requerían la comunicación asertiva y colaboración entre los chicos, puesto que implicaba compartir materiales, espacio físico, y también intercambiar ideas y opiniones. Estas sesiones 1 y 2, junto con la 3 y 4, estuvieron enfocadas a abordar, sobre todo, la primera categoría de la problematización: *Autoconcepto y tendencia actualizante*. Considero que en términos generales se alcanzaron los objetivos planteados, puesto que casi todos los participantes compartieron vivencias que son significativas para ellos, contactaron con emociones, se escucharon unos a otros, se brindaron palabras de validación y ánimo, se “miraron en el espejo” para identificar cualidades en ellos mismos y se permitieron exponerlas ante el grupo.

Sin dejar de trabajar transversalmente los constructos “autoconocimiento” y “tendencia actualizante”, las siguientes cuatro sesiones sostenidas con los chicos se orientaron más a la revisión y separación de aquellas ideas en las cuales están

inmersos, habiéndolas adoptado o no, provenientes de distintas fuentes de internet, de sus hogares, su escuela y otros contextos a los que tienen acceso habitual. La categoría así trabajada, fue la segunda: *Adopción de constructos sociales limitantes, aprendidos de sus figuras de autoridad o influencia*. Las dinámicas utilizadas buscaron promover el análisis conjunto, una expresión e interacción de manera que incluso pudieran comparar, confrontar, incentivar o complementar sus conocimientos y descubrimientos, para lo cual partimos de definir con claridad quiénes son esas figuras de influencia, en qué son benéficas para ellos y en qué más bien les son perjudiciales; pudimos echar un vistazo a cómo eso frena o impulsa su desarrollo ahora y hacia el futuro. Paralelamente, emergieron temas relacionados con autocuidado, con violencia dentro de las familias y con duelos. De las reflexiones logradas fue posible desprender el abordaje de la tercera categoría de problematización: *Noción de éxito basada en perfeccionismo y competitividad*. Así surgieron y se compartieron temas tan delicados como el estrés y los efectos físicos y psicológicos que experimentan, por ejemplo, en cada periodo de exámenes; la competencia y rivalidad que llega a haber entre compañeros y familiares; el cansancio que su cuerpo y mente reflejan cuando buscan hacer todo sin error y destacar académicamente; los estándares, tendencias y exigencias que hay introyectado, e incluso cómo esto impacta en sus relaciones interpersonales.

Al respecto de esta integralidad que promueve el Desarrollo Humano y que trató de ser comprendida durante el taller, y conectando con los temas de las sesiones previas, en la número 9 se logró que los chicos se cuestionaran a sí mismos sobre lo que desean para su futuro, de qué se sienten capaces, con qué sueñan y qué metas quieren plantearse en ámbitos como el sentimental, familiar, académico y profesional, incluso deportivo, artístico o de otra naturaleza. La décima y última sesión fue, por un lado, un momento para recapitular sobre lo que han descubierto de sí mismos (sus “superpoderes” actuales) y lo que desean desarrollar para poder llegar tan lejos como se están proponiendo, detonando su potencial humano; y, por otro lado, fue un momento para convivir y celebrar este tiempo que caminamos juntos durante algunos meses, para lo cual se vistieron a sí mismos como superhéroes y compartimos algunos alimentos y golosinas.

En la sesión número 6, exclusiva con las madres y bisabuela (cuidadora), las preguntas detonantes que las remontaban a su infancia dieron pauta y cabida a que compartieran sobre quiénes son y cómo se viven en su rol de responsabilidad materna.

Cabe mencionar que casi la totalidad de las sesiones se llevó a cabo en salones del propio plantel escolar, estando todos sentados en semicírculo para tener contacto.

8.2 Emociones vividas e implicación personal

A lo largo del taller se vivieron y externaron emociones como la alegría, el optimismo, la ilusión, la tristeza (a veces hasta las lágrimas), la frustración, el estrés, el miedo, la angustia o ansiedad; también el aburrimiento cuando los temas o dinámicas no fueron lo suficientemente atractivos para algunos de los participantes, en especial los más juguetones o inquietos.

Personalmente, esta intervención representó una gran aventura que me permitió vencer el miedo a contactar y trabajar con chicos de tan corta edad, me ayudó a contactar con situaciones y emociones que yo también experimenté cuando estuve en esa etapa de la vida -de hecho, algunas siguen sin resolverse o están presentes, como el estrés-, en particular las relacionadas con baja autoestima, con sobre-exigencia autoimpuesta, con sed de destacar y así ser tenida en cuenta para ser querida. Me llevó a plantearme de forma concreta en hechos y fechas qué es lo que quiero para los siguientes años de mi vida; también, a cuestionar mi perfeccionismo, mi competitividad, mi inflexibilidad ante los cambios y errores, la rigidez y exigencia hacia los demás, mi dificultad para apreciar las cualidades “poco habituales” en los otros, así como el conflicto que me causa el darme oportunidad para descansar, tener actividades de ocio y diversión. Contacté en repetidas ocasiones con mis propios sentimientos; ahora me conozco un poco más también a mí. Desarrollé un gran respeto y afecto por los chicos, en especial por aquellos que me fueron más

cercanos y en los que me veía reflejada; surgió en mí un deseo creciente de encontrar maneras de apoyarlos y mostrarles cariño.

8.3 Hallazgos más destacados

- Los participantes se encuentran en etapas distintas de madurez pese a que el rango de edad comprende solo tres años de distancia. Las habilidades que unos y otros tienen para comprender y expresarse también varían significativamente, así como su grado de interés e involucramiento en temas y dinámicas.
- A la mayor parte del grupo le es más fácil reconocer cualidades o virtudes en otras personas que en sí mismos. Parecen observarse poco para autoconocerse; la imagen de algunos de ellos está distorsionada y los lleva a no tratarse de la mejor manera si se autoperciben como feos, tontos, incapaces de algo, etc.
- Tienen mucha sensibilidad ante las necesidades y sentimientos de los demás. Ahora puede esperarse que también se detengan a observarse un poco más a sí mismos, partiendo de la concientización sobre sus sensaciones corporales y emociones.
- Hay ciertos temas al respecto de los cuales tienen gran claridad: por ejemplo, el estrés que experimentan con todos sus síntomas psicósomáticos cuando están en exámenes o tratando de resolver una tarea que les es difícil comprender.
- Algunos de ellos han asumido, mayormente de manera voluntaria, roles de alta responsabilidad para con sus hermanos menores o incluso hacia familiares adultos enfermos. Esto genera una sobrecarga adicional a la exigencia con que se viven cotidianamente, impactando de algún modo en su salud, su vida social y humor.
- En lo tocante a proyecto de vida, tienen una interesante y valiosa claridad al respecto de lo que les gustaría ser y hacer, aunque su noción del paso del tiempo y las etapas de la vida, es todavía muy difusa, llevándolos a inconsistencias cronológicas.
- Hay un evidente deseo de los chicos por expresarse y ser escuchados -en particular por sus adultos significativos-, ser validados, ser tratados de manera respetuosa, justa, igualitaria, compasiva y amorosa, con menos exigencia, con más atención.
- Las madres y cuidadoras son conscientes de las batallas que han tenido que librar de niñas, jóvenes o adultas; algunas refieren que tratan de no repetir con los chicos

los errores que con ellas cometieron. Sus hijos e hijas les importan mucho, solo que a veces no saben cómo tratarlos a fin de promover su bienestar.

8.4 Proceso de los participantes a lo largo del taller

Tal como ocurre en la vida de los grupos (Barceló, 2003), hay etapas por las cuales atraviesa también cada participante a nivel personal (Rogers, 2020) en lo que respecta a su grado de involucramiento al interactuar con los demás; pero, sobre todo, en lo tocante al contacto que logra hacer consigo mismo y a la manera y grado en que externa eso que siente, que piensa, que descubre, que resignifica.

En función de ello, a continuación, se presentan los principales cambios observados en los participantes del taller, uno a uno, con la finalidad de compartir una especie de “radiografía” de cómo se encontraban al inicio y al final de este proceso.

Participante	Forma de participar al inicio del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)	Forma de participar al final del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)
Mérida	Comparte sus ideas y manifiesta emociones con relativa apertura, aunque lo hace más en tercera persona que en primera. Denota limitada diferenciación entre sus sentimientos y lo que ellos significan. Comprende bien a nivel de hechos, aunque lo conecta poco con las emociones y significados.	Etapas 2. Ligero aflojamiento y fluidez de la expresión simbólica. Los sentimientos se describen como objetos que no pertenecen al sujeto o que corresponden al pasado. Diferenciación de sentimientos y significados limitada y burda. Pueden manifestarse sentimientos, pero no se reconocen como propios. Contradicciones.	Expresa en forma muy clara sus deseos, sus expectativas y también de lo que rescata como positivo de cada cosa que experimenta y de lo que no puede controlar. Manifiesta sus sentimientos de forma transparente, aunque no parece atribuirles un grado de intensidad pero sí se responsabiliza de ellos. Sigue narrando más a nivel de acontecimientos sus vivencias. Diferenciación de significados no muy profunda.	Etapas 4. Creciente aceptación de los diálogos internos. Se describen sentimientos más intensos que corresponden al presente. Significados personales reconocidos con claridad, su génesis e incidencia en la vida actual. Sentimiento de responsabilidad en relación con los problemas.
Yasmín	La chica se muestra renuente a participar, tanto en el compartir verbal como para realizar actividades. Argumenta que ya con el psicólogo ha visto ciertos temas o hecho ciertas tareas. No expresa algo que	Etapas 1. Existe cierta reticencia a comunicar respecto a uno mismo; la comunicación solo se refiere a hechos externos. Los sentimientos y significados personales no se reconocen ni se admiten como propios. No hay	Habla libre y abiertamente sobre sus reacciones emocional y física (sensación física, emoción, intención, acción) ante lo que es significativo para ella. Identifica de manera un poco más clara que antes lo que significa aquello que va viviendo. No obstante, hay muchas cosas que	Etapas 3. Las expresiones referentes a uno mismo fluyen con mayor libertad; disminuye la amenaza. Creciente aceptación de los sentimientos, aunque la mayor parte de ellos se revela como algo vergonzoso, malo, anormal o inaceptable;

	<p>permita detectar si logra diferenciar entre lo que siente y lo que ello significa.</p>	<p>diferenciación entre sentimientos y significados.</p>	<p>carecen de claridad en su comprensión. Sin demasiada profundidad separa pensamientos, sentimientos, reacciones.</p>	<p>los sentimientos se exhiben, aunque amenazan; a veces son reconocidos.</p>
Aurora	<p>Ella participa con poca iniciativa; está más bien a la expectativa de lo que los demás dicen o hacen. Cuando comparte, lo hace de manera anecdótica, impersonal, general, como evitando develar o comprometerse con sus palabras.</p>	<p>Etapa 2. Ligero alojamiento y fluidez de la expresión simbólica. Los sentimientos se describen como objetos que no pertenecen al sujeto o que corresponden al pasado. Diferenciación de sentimientos y significados limitada y burda. Pueden manifestarse sentimientos, pero no se reconocen como propios. Contradicciones.</p>	<p>Comunica un poco más; incluso respecto a emociones, y descubre cosas importantes sobre sí misma. Conecta ya un poco más con sus emociones. Apelando a un sentido de justicia, manifiesta algunos descontentos. Se muestra capaz de diferenciar entre lo que es su relación con personas, lugares y momentos.</p>	<p>Etapa 3. Las expresiones referentes a uno mismo fluyen con mayor libertad; disminuye la amenaza. Creciente aceptación de los sentimientos, aunque la mayor parte de ellos se revela como algo vergonzoso, malo, anormal o inaceptable; los sentimientos se exhiben, aunque amenazan; a veces son reconocidos.</p>
Ariel	<p>Tuvo un mutismo casi absoluto durante las primeras sesiones, a excepción de cuando se le pedía expresamente responder a algo (lo cual hacía con timidez) o hacer algo como exponer su trabajo de autoexploración frente al grupo.</p>	<p>Etapa 1. Existe cierta reticencia a comunicar respecto a uno mismo; la comunicación solo se refiere a hechos externos. Los sentimientos y significados personales no se reconocen ni se admiten como propios. No hay diferenciación entre sentimientos y significados.</p>	<p>Con más libertad supo pedir ayuda, se atrevió a aportar información (aunque teórica) que los demás no ofrecieron. Se ve un poco más resuelta a compartir, pero selectivamente. Indirectamente comparte significados personales, prioridades y anhelos, por medio de actividades prácticas. Sus hechos dieron cuenta mayormente de cierta claridad en su identificación de características propias. Expresa mucho por escrito.</p>	<p>Etapa 3. Las expresiones referentes a uno mismo fluyen con mayor libertad; disminuye la amenaza. Creciente aceptación de los sentimientos, aunque la mayor parte de ellos se revela como algo vergonzoso, malo, anormal o inaceptable; los sentimientos se exhiben, aunque amenazan; a veces son reconocidos.</p>
Bella	<p>En sus reiteradas y extensas participaciones narra acontecimientos muy personales y va develando las emociones correspondientes. Comparte situaciones trascendentes de su vida y describe cómo las ha atravesado. Responde con claridad a las</p>	<p>Etapa 3. Las expresiones referentes a uno mismo fluyen con mayor libertad; disminuye la amenaza. Creciente aceptación de los sentimientos, aunque la mayor parte de ellos se revela como algo vergonzoso, malo, anormal o inaceptable; los sentimientos se exhiben, aunque amenazan; a veces son reconocidos. La diferenciación de sentimientos y significados se empieza a dar.</p>	<p>Comparte anécdotas revistiéndolas desde un inicio de elementos cognitivos y sentimentales. Da cuenta de su capacidad de análisis, su elocuencia para exponer lo que siente y piensa. Por ejemplo, en la sesión de cierre, asertivamente manifestó el no sentirse “normal” o con muchas ganas de participar. Cuando lo hizo, fluyó compartiendo desde sus diálogos internos, cargados de reflexión valiosa.</p>	<p>Etapa 5. Se percibe y se experimenta subjetivamente el sí mismo. Los sentimientos se expresan libremente en tiempo presente, se filtran “a borbotones”, a pesar del temor y la desconfianza que inspira la posibilidad de experimentarlos de manera plena e inmediata. Se enriquece la experiencia de los sentimientos y de sus referentes. Hay mayor</p>

	preguntas expresas de reflexión que se le plantean. Su comprensión de los distintos temas es alta y se muestra receptiva.		Tiene mucha claridad en sus ideas y comparte con gran facilidad lo que piensa y siente. También retroalimenta e incluso interpreta a otros.	diferenciación de significados.
Donatello	Habla de manera más impersonal y genérica que desde su particular experiencia. Describe elocuentemente situaciones por las que ha atravesado, pero superficialmente conecta con emociones y las diferencia de sus significados o asume responsabilidad por ellas.	Etapa 2. Ligero aflojamiento y fluidez de la expresión simbólica. Los sentimientos se describen como objetos que no pertenecen al sujeto o que corresponden al pasado. Diferenciación de sentimientos y significados limitada y burda. Pueden manifestarse sentimientos, pero no se reconocen como propios. Contradicciones.	Muestra mucha claridad sobre cómo se proyecta a sí mismo, lo que desea y de lo que se considera capaz. Es asertivo en sus observaciones y al compartir sobre lo que observa en su vida, lo que planea y desea para ella. Comunica más a nivel descriptivo que reflexivo. En varias sesiones solo mostró vínculo con sus compañeros varones y lo hizo a través del juego. Revela poco a nivel emocional y metacognitivo.	Etapa 3. Las expresiones referentes a uno mismo fluyen con mayor libertad; disminuye la amenaza. Creciente aceptación de los sentimientos, aunque la mayor parte de ellos se revela como algo vergonzoso, malo, anormal o inaceptable; los sentimientos se exhiben, aunque amenazan; a veces son reconocidos.
Moana	Se mostraba casi hermética para compartir. Dudó y tardó mucho en compartir situaciones a nivel de acontecimientos y más aún a nivel de emociones. Carecía de iniciativa y solo respondía a preguntas expresas. Parecía desconfiada al hablar y se implicaba poco en los temas.	Etapa 1. Existe cierta reticencia a comunicar respecto a uno mismo; la comunicación solo se refiere a hechos externos. Los sentimientos y significados personales no se reconocen ni se admiten como propios. No hay diferenciación entre sentimientos y significados.	Creciente asertividad; habla tanto directa como indirectamente de lo que le mueve, lo que es importante para ella. Denota un poco más de autoconocimiento y con franqueza comparte más de sí misma. Expresa con libertad, confianza, mucha seguridad y claridad la manera en que experimenta emociones como estrés o enojo, y cómo reacciona en situaciones desafiantes como agresión o frustración.	Etapa 4. Creciente aceptación de los diálogos internos. Se describen sentimientos más intensos que corresponden al presente. Significados personales reconocidos con claridad, su génesis e incidencia en la vida actual. Sentimiento de responsabilidad en relación con los problemas.
Leonardo	Comparte hechos y, ocasionalmente, alguna inferencia o deducción a nivel intelectual. A nivel emocional parece no haber contacto interior y tampoco comunica sobre sus sentimientos. Se dispersa mucho y está inquieto. Parece no haber un diálogo interno que él mismo identifique y reflexione.	Etapa 2. Ligero aflojamiento y fluidez de la expresión simbólica. Los sentimientos se describen como objetos que no pertenecen al sujeto o que corresponden al pasado. Diferenciación de sentimientos y significados limitada y burda. Pueden manifestarse sentimientos, pero no se reconocen como propios. Contradicciones.	Compartió muy poco sobre emociones y sentimientos. Es muy inquieto. Hace lo mínimo necesario en el taller. Reconoce emociones, pero no profundiza en ellas. No se sabe con certeza si recibe y comprende la totalidad de contenidos, dada su hiperactividad. Asistió a pocas sesiones, razón por la cual o no tuvo un avance o no fue posible percibirlo.	Etapa 2. Se produce un ligero aflojamiento y fluidez de la expresión simbólica. Sentimientos se describen como objetos que no pertenecen al sujeto o que corresponden al pasado; diferenciación de sentimientos y significados, muy limitada y burda. Pueden manifestarse sentimientos, pero no se reconocen como propios. Contradicciones.

<p>Rafael</p>	<p>No profundiza en sus emociones ni ideas, aunque parece sentirse cómodo en compartir a nivel de acontecimientos y responde a preguntas expresas sobre sus pensamientos y sentimientos. Solo hace contacto con emociones básicas y no llega a una profundización o defensa.</p>	<p>Etapa 2. Ligero aflojamiento y fluidez de la expresión simbólica. Los sentimientos de describen como objetos que no pertenecen al sujeto o que corresponden al pasado. Diferenciación de sentimientos y significados limitada y burda. Pueden manifestarse sentimientos, pero no se reconocen como propios. Contradicciones.</p>	<p>Participa más y de modo asertivo. Aunque se ve que se le dificulta, no esquivo hablar de emociones. Habla con claridad y libertad sobre aquello que es relevante en su vida y lo que siente al respecto. Parece tener clara la relación causal entre situaciones. Nombra factores que inciden en cómo percibe su presente y futuro. Refiere asuntos que somete a juicio moral, como el hecho de ser considerado "vago" (travieso).</p>	<p>Etapa 3. Las expresiones referentes a uno mismo fluyen con mayor libertad; disminuye la amenaza. Creciente aceptación de los sentimientos, aunque la mayor parte de ellos se revela como algo vergonzoso, malo, anormal o inaceptable; los sentimientos se exhiben, aunque amenazan; a veces son reconocidos.</p>
<p>Cinderella</p>	<p>Con bastante apertura, elocuencia compartió situaciones fuertes, tales como crisis de ansiedad y ataques de pánico que experimentaba por las noches. Mostró reiteradamente y con intensidad el amor que tiene por su madre; todo su lenguaje verbal y no verbal expresaba las emociones que acompañaban a los sucesos. Sin embargo, era poco reflexiva; participaciones esporádicas.</p>	<p>Etapa 3. Las expresiones referentes a uno mismo fluyen con mayor libertad; disminuye la amenaza. Creciente aceptación de los sentimientos, aunque la mayor parte de ellos se revela como algo vergonzoso, malo, anormal o inaceptable; los sentimientos se exhiben, aunque amenazan; a veces son reconocidos. La diferenciación de sentimientos y significados se empieza a dar.</p>	<p>Se ausentó por muchas sesiones. En las que acudió, en general estuvo prácticamente desconectada del grupo (jugando y distrayendo a otros). Quizá a raíz de ello fue que, lejos de identificar un avance en su proceso, se puede hablar de un retroceso, puesto que se retrajo en lo que a contacto consigo y con los otros se refiere.</p>	<p>Etapa 2. Ligero aflojamiento y fluidez de la expresión simbólica. Los sentimientos se describen como objetos que no pertenecen al sujeto o que corresponden al pasado. Diferenciación de sentimientos y significados limitada y burda. Pueden manifestarse sentimientos, pero no se reconocen como propios. Contradicciones.</p>
<p>Miguel Ángel</p>	<p>Se mostró totalmente desconectado de lo que los demás compartían y no interactuó hablando sobre sí mismo. Responde y actúa a nivel racional pero no emocional. No se ve implicado en lo que los otros brindan. Participa muy poco y está distraído.</p>	<p>Etapa 1. Existe cierta reticencia a comunicar respecto a uno mismo; la comunicación solo se refiere a hechos externos. Los sentimientos y significados personales no se reconocen ni se admiten como propios. No hay diferenciación entre sentimientos y significados.</p>	<p>Participa poco. Conecta poco sus ideas con sus emociones, las cuales de pronto se salen de control o irrumpen de forma poco asertiva con lo que el grupo está compartiendo; solo en un par de ocasiones habló sobre sí mismo en cuanto a cómo enfrenta la ira y cómo le duele el maltrato animal. Tiene poca claridad para distinguir entre situaciones internas, externas y sus efectos sobre sí mismo. Es muy inquieto como para implicarse profundamente con los demás en lo que comparten.</p>	<p>Etapa 2. Ligero aflojamiento y fluidez de la expresión simbólica. Los sentimientos se describen como objetos que no pertenecen al sujeto o que corresponden al pasado. Diferenciación de sentimientos y significados limitada y burda. Pueden manifestarse sentimientos, pero no se reconocen como propios. Contradicciones.</p>

Puede inferirse que, en cada uno de los participantes, incidieron en el nivel tanto de avance en el proceso personal como en su vinculación con los otros integrantes del grupo, factores como la asistencia o ausencia a las sesiones del taller, la atención puesta en escuchar, seguir el tema y participar en las actividades propuestas, e incluso la conexión o química que tuvo con sus compañeros y con la propia facilitadora. Resulta notorio cómo cada uno de los chicos y chicas que participaron tuvo un grado de evolución o cambio de etapa muy particular: algunos, como Moana, dieron grandes saltos, mientras que otros, como Leonardo, al parecer no se movieron de su misma situación, o incluso podría decirse que retrocedieron, como sucedió con Cinderella. También vale la pena señalar que, en términos generales o en su gran mayoría, resultó observable una paridad o sintonía entre la etapa en que se encontraba cada chico o chica alrededor de la quinta sesión y como se desarrollaron sus mamás o cuidadoras en la sesión llevada a cabo con ellas (la número seis, en la que tuvimos la oportunidad de compartir un par de horas).

8.5 Dificultades, Errores, Aciertos y Sugerencias (D.E.A.S.)

Enseguida se ofrece una síntesis de lo que fueron los elementos más recurrentes o significativos de la tarea de la facilitación en sí, a lo largo de la totalidad de las sesiones. Se comparten en este trabajo con una doble finalidad: 1) mostrar los retos y posibilidades que tuve al acompañar en intervención a esta población; y 2) brindar un precedente que sirva de “experiencia en cabeza ajena” y ataje el camino a aquellos colegas que deseen recorrer uno similar en el futuro.

8.5.1 Principales dificultades

Hacía muchos años que no me encontraba frente a un grupo de chicos. Me sentía francamente nerviosa ante este reto que yo misma elegí, y ciertamente no fue fácil para mí el enfrentarme a aspectos como la dificultad para mantener la atención e interés del grupo a lo largo de toda la sesión, causándome algunas veces ansiedad y estrés, sobre todo por el correr del tiempo en desfase con lo planeado para el encuentro. No obstante, fue un gran aprendizaje el encontrar las maneras en que

ellos espontáneamente se involucraran en los temas y actividades, el tener paciencia en sus momentos de distracción y el ser más flexible con lo programado.

- ❖ Lograr que asistieran todos los participantes al 100% de las sesiones. Dependían de la voluntad y disponibilidad de tiempo de sus padres, e incluso propia.
- ❖ Estar lista a tiempo con todos los materiales y equipo de grabación necesarios, así como en plena capacidad física y mental gracias a asegurar descanso, alimentación, hidratación y concentración adecuados.
- ❖ Mantener control de grupo, especialmente cuando estuvieron más inquietos, platicadores y juguetones entre sí, de modo que se escucharan unos a otros y pudiéramos llevar a buen puerto y dentro del lapso de la sesión, su propósito.
- ❖ Conseguir que todos se involucraran lo suficiente para estar escuchando con atención, retroalimentar y aportar también sus propias experiencias.
- ❖ Administrar el tiempo para alcanzar a hacer la recapitulación verbal, compartida, de los hallazgos de la sesión, sobre todo al cabo de la actividad central de cada una, lo cual no siempre se logró, puesto que llegaba la hora de salida y no hacíamos cierre.

8.5.2 Principales errores

- χ No devolver siempre una respuesta empática como son las recomendadas herramientas de facilitación, sino que algunas veces privilegié el dar la palabra a todo aquel participante que levantara la mano, para que no fuera desatendido. Esto limitó la profundización en quienes quizá hubieran estado dispuestos a tenerla.
- χ Titubear en repetidas ocasiones para fomentar oportunamente la concreción en quienes más hicieron uso de la palabra, especialmente a nivel de acontecimientos.

- χ Impacientarme y destinar mucha energía y tiempo a buscar recuperar la atención de quienes se distraían y dispersaban o jugaban, llegando incluso a elevar un poco mi tono de voz.
- χ No haber logrado ampliamente favorecer el contacto emocional y la reflexión con actividades lúdicas durante estas sesiones que se enfocaron a grupo de escucha.
- χ Caer en acciones y actitudes más de información que de contacto con ellos, con su experiencia, su intención, sus sentimientos y necesidades. Esto fue desde la creencia de que, por ser muy jóvenes, desconocen mucho y requieren orientación.

Al respecto de los errores cometidos a lo largo del taller, considero importante expresar que varios de mis propios desaciertos me hicieron sentir preocupación y frustración en momentos concretos, como cuando me parecía que no había logrado el propósito de alguna sesión o que me había desgastado en estar tratando de recuperar la atención de los participantes. Ahora pienso que la relación y sesiones habrían fluido mejor si hubiera estado preparada llegando con más anticipación y calma a las sesiones, si el horario elegido favoreciera más (no inmediatamente después de las clases de los chicos, su comida y juegos en el patio), si yo hubiera representado previamente las actividades a solas para ponerme a prueba en el dominio de los pasos; pero, sobre todo, creo que habría cometido menos errores en la medida en que me hubiera permitido fluir con ellos, con sus intereses y necesidades, hasta con su manera de abordar los temas, confiando más en su dirección desde la propia *sabiduría de grupo*.

También es justo decir que fueron de gran ayuda las sesiones de supervisión dentro de la Maestría, pues me permitieron ir modificando las actitudes y actividades en un sentido que me permitió ir haciendo mayor contacto con los chicos y profundizar en los temas tratados con mayor seguridad como facilitadora.

8.5.3 Los principales aciertos

- ✓ En general logré generar confianza en los chicos y las chicas, a partir de brindarles genuinamente mi presencia, mi aceptación positiva incondicional, la escucha empática, el respeto a su libertad individual en los rubros que era pertinente (excepto lo tocante a no escuchar ni dejar escuchar a otros, o cometer otras faltas de respeto).
- ✓ Lograr despertar su interés e inquietud por conocerse más, por validarse y aceptarse a sí mismos. Considero que esto se logró tanto a partir de algunas actividades como de las reflexiones que promoví por medio de clarificaciones, reflejos, paráfrasis y confrontaciones, además de algo de información y de auto-revelación.
- ✓ Permitir y propiciar la interacción, lo mismo en colaboración al hacer dibujos, collages, representaciones, actividades de integración, etc., que cuando -a través de su lenguaje verbal y no verbal- desearon manifestarse apoyo, respeto, compasión, admiración, empatía, simpatía u otros sentimientos e intenciones.
- ✓ Saber “fluir” con las demandas de los participantes, dejando en segundo término la estructura de las sesiones para privilegiar la atención a sus temas de interés o necesidad, por lo que en ocasiones ajusté el programa, quedando finalmente como se presenta en este capítulo.

Fue altamente satisfactorio para mí como facilitadora – pero especialmente como persona – el observar unidad entre los chicos, una creciente aceptación de sí mismos, una confianza en aumento para expresarse e interactuar, así como el afecto mostrado tanto hacia sus compañeros de taller como hacia mí.

8.5.4 Sugerencias relevantes

- Valerse de cuantas actividades lúdicas pertinentes sea posible (incluso las que propone la denominada “terapia de juego”) para impulsar la apertura de los chicos a contactar con su interior y conectar con los demás desde sus sensaciones, emociones y reflexiones, de modo casi inconsciente e involuntario (genuino, libre, creativo, profundo).

- Diseñar e implementar mecanismos para evitar que los chicos se distraigan platicando entre sí o jugando con cualquier elemento que tenga a la mano. Por el contrario, encontrar maneras para mantenerlos interesados y participativos, tal vez por medio de conocer sus gustos e intereses más representativos y comunes.
- Ser paciente, tolerante, siempre amable, flexible ante los cambios que es necesario hacer a la planeación en función de lo que el grupo, en su sabiduría, conduce y demanda.
- Ser muy genuino y cercano a cada uno de ellos, de tal forma que lo puedan percibir, valorar e incluso corresponder. Esto incrementa sus deseos de pertenecer al grupo, de participar y de abrirse a la experiencia del autoconocimiento.

8.6 Mi papel como facilitadora

Esta intervención fue, además de una gran oportunidad para ejercitar las herramientas teórico-prácticas aprendidas en los semestres actual y previos en lo que respecta a habilidades de facilitación grupal e individual, una etapa en mi vida sin precedente en cuanto a entrar en contacto con otros de una manera tan personal y directa para brindarme a ellos.

Con ese deseo genuino me acerqué a los chicos semana con semana, dejando atrás incluso cuestiones personales que me pudieran mermar energía, para concentrarme en lo que ellos iban expresando, compartiendo, necesitando. Seguramente fallé muchas veces en ese intento, ya sea porque la inexperiencia me impidió ver cuándo era oportuno dar una mejor respuesta empática que llevara al chico a contactar de manera más profunda, o porque tuve el afán de mantener involucrados a todos los participantes, privilegiando en numerosas ocasiones el ceder la palabra a unos y otros para que hubiera escucha e interacción entre ellos.

Me percaté de que, conforme pasaban las sesiones, iba incrementando mi capacidad de hacer un *epojé*, dejar a un lado los juicios que mi marco de referencia ofrecía, no escandalizarme, señalar o regañar por algo que a mí me pudiera parecer reprochable en lo que ellos compartían; considero que eso contribuyó a poder ganarme su confianza y afecto. No obstante, sí caí varias veces en discursos de psicoeducación en la medida en que me sentía consciente o inconscientemente preocupada por algo que ellos manifestaban y que consideré que era de riesgo.

De este modo, mi interés hacia ellos se fue tornando en cariño. Busqué mostrarles siempre mi respeto e interés por todo lo que decían, tratarlos con afecto, brindarles mi escucha empática y que la notaran a través de mi mirada, mi cercanía física, mis gestos y palabras. Algunas veces caí en la tentación de dedicar más tiempo y energía de los que hubiera querido a recuperar su atención, hacer silencio, pedir orden; supongo que esto llegó a ser cansado para ciertos chicos que empezaron a ausentarse, puesto que incluso supe que una de ellas, -la más inquieta- mencionó haberse aburrido. Cuando cada uno agradeció a los demás su cálido apoyo y a mí por haberles brindado este taller, tenido paciencia y ayudando a conocerse mejor (todo esto en las propias palabras de algunos de ellos), yo también me sentí profundamente agradecida y se los hice saber. Por si fuera poco, las confianzas que uno que otro se acercó a hacerme, me mostró lo valioso de estos encuentros.

En lo concerniente a mi estilo de facilitación, considero que en este primer ejercicio fue predominantemente explicativo, tanto para ser clara en los contenidos temáticos y los procedimientos de las dinámicas (modelaje), como aportando información nueva para ellos. Sin embargo, también llegué a ser confrontativa y a compartirles vivencias mías o de otros para ampliar su comprensión. Y trabajé mucho con clarificaciones, paráfrasis y algunos reflejos que partían, sobre todo, de su lenguaje no verbal y de lo que proyectaron en las actividades.

Por las madres y cuidadoras experimenté y expresé admiración, respeto, y un deseo enorme de que se acerquen amorosamente a sus hijos tanto como puedan.

CAPÍTULO V. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

9. Resultados

“Los niños solo comprenden realmente lo que descubren por sí mismos” (Collin, Grand, Benson, Lazyan, Ginsburg, y Weeks, 2012, p. 268).

9.1 Mi autoconcepto en desarrollo

Esta primera categoría, cuya temática fue abordada especialmente en las sesiones de la 1 a la 4 y en la número 9, responde al propósito de indagar hasta qué punto los chicos tienen definida su identidad, tanto en términos de autoimagen como del conocimiento de su personalidad en formación. De acuerdo con Molina-González, (2017), “Jiménez (2013) define **autoconcepto** como la imagen y concepto que la persona tiene de sí mismo, incluyendo lo que piensa y siente respecto a su persona, sus gustos, su relación con el entorno, sus experiencias e historia de vida” (p.104). Por otro lado, la misma Mariana Molina González (2018), citando a Merino (1993) señala que “Si un adolescente no aborda los elementos suficientes para construir su autoconcepto, difícilmente podrá definir las capacidades, intereses, habilidades, valores y motivos que posee; por lo tanto, no logrará integrar de manera sana su identidad personal ni profesional” (p. 9). De ahí la relevancia de explorar el tema.

Puede ser incluso sorprendente y enternecedor el nivel de admiración que denotan por papá o mamá, por los maestros que son más cercanos a ellos, por algún hermano, por sus mejores amigos o algún personaje público al que “sigan”; no obstante, cuando es momento de conversar sobre sus propias virtudes y atributos, les resulta mucho más complicado de identificar y nombrar.

En este apartado, por medio de tres subcategorías daremos cuenta de la manera en que ese concepto de sí mismos, de quién es la persona en que se están convirtiendo, se encuentra en pleno desarrollo, y se retroalimenta a través de su capacidad de conocer y observar a quienes a su alrededor los reflejan.

Cabe señalar que, a fin de lograr esa auto-observación y abonar a su autoconocimiento, se llevaron a cabo en la intervención grupal actividades como el dibujo de sí mismos en cartulinas, el juego con conceptos que constituyen adjetivos para describir la personalidad, momentos de escucha y discusión en el que se les pidió que “se dieran cuenta” de cuáles eran las sensaciones que experimentaban en su cuerpo ante cada emoción evocada con los recuerdos que nos compartían. De esta manera, algunas partes de las sesiones buscaron ser espacios significativos para que pudieran detenerse, mirar hacia ellos mismos, conectar con su experiencia orgánica y tomar consciencia de la importancia de ser quienes son.

9.1.1 Voy descubriendo mi cuerpo

“La adolescencia, según la Organización Mundial de la Salud, es un periodo de entre los 10 a los 19 años, una etapa vital condicionada a cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales, adoptando distintas expresiones según el escenario social, cultural y económico en que se presenta (OMS, 2017; Papalia, 2010)”. (Cervantes-Núñez, 2020, p.18).

Tal como lo señala la propia Organización Mundial de la Salud, la adolescencia es un periodo caracterizado por cambios en los distintos aspectos de la vida del ser humano. Por tanto, no es de sorprender que existan muchas características que incluso el propio menor no identifica, puesto que, como apunta Castañeda-Michel (2019), “(...) al ser una etapa transitoria entre la niñez y la adultez es en sí misma una etapa de constante riesgo porque aún no hay una identidad, hay un despertar sexual, cambios físicos y poco conocimiento de sí misma” (p. 26). Muchos autores se centran en describir las modificaciones fisiológicas que acontecen en este periodo, aunque apuntan también a esa “(...) revolución psicológica, social y moral que describen la transformación del niño en adolescente” (Díaz, 2016, p. 437). No obstante, parece ser que algunos chicos pudieran estar poco conscientes de esos

cambios que están sufriendo, con lo cual tienen dificultad para hablar con precisión respecto a cómo son y cómo se ven actualmente.

En ese sentido, los chicos que participaron en este taller de intervención describieron -con cierto grado de concordancia- el color de sus ojos, la estatura y complexión que ellos considera que tienen, su tono de piel, algunos rasgos como pecas o el color y forma de su cabello. Esto lo plasmaron en dibujos que luego -no sin nerviosismo y titubeo- expusieron y describieron ante el grupo.

No obstante, más allá de ello, durante las sesiones se hizo hincapié en que los chicos pudieran contactar con sus sensaciones corporales, partiendo de que el aprendizaje que sobre sí mismos les puede reportar su sabiduría organísmica es valioso en la construcción de su autoconcepto.

Es en esa búsqueda de autoconocimiento del cuerpo que, por ejemplo, Rafael nos dice: “cada vez que juego con mis primas siempre me canso, porque algunas veces jugamos a carreras y otras veces a otras cosas, y empiezo a sudar y me pongo rojo” (sesión 2); o Yasmín nos cuenta cómo experimenta en su cuerpo la sensación del enojo: “Yo me sentía mis manos y mis pies...” (sesión 2), y con sus manos y gestos representa la tensión sentida en el momento sobre el cual nos contó que se vivió como víctima de una injusticia y abuso. Asimismo, Miguel Ángel nos compartió que a él le da por golpear la pared con los nudillos hasta lastimarse cuando está muy molesto, o escuchamos también a Cinderella confiarnos sobre cómo siente dificultad para respirar cuando tiene ataques de pánico. En ese mismo tenor, al respecto de sensaciones intensas que experimenta con angustia, Donatello comparte al grupo: “Porque a veces siento que me muero en las noches. O sea, estoy dormido así y, haga de cuenta, a veces cuando me quieren despertar mis papás, no reacciono, y me hacen así [hace el ademán de recibir golpecitos o cachetadas]” (sesión 2); por su parte, Mérida nos cuenta algo que denota que conoce las respuestas de su organismo ante la falta de alimento:

“Sobre lo que dice Bella, de que hay modelos que duran tres días sin comer por el cuerpazo, yo si una mañana que no comí, un sábado que no había

desayunado y comí como papas y eso, casi me desmayo; se me bajó la presión” (sesión 8).

Yasmín espontáneamente comparte al grupo qué es lo que le pasa cuando siente fuertemente el estrés en su cuerpo:

“Empiezo a respirar hondo, y cuando estoy empezando a morder el lápiz o la pluma, lo dejo y me agarro las manos. Y hay veces que empiezo a hacerme así las manos [hace un movimiento con ellas, tallándolas] y me las pongo debajo de las piernas para que ya no las pueda mover, y ya me acomodo bien en el asiento y así me relajo más. Y a veces, cuando me da el calambre, empiezo a mover la pierna para que se vaya descansando”. (Sesión 7)

A su vez, mostrando tanto plena atención como comprensión empática, Donatello se adelanta a Rafael para responder a la pregunta sobre qué le dice su cuerpo cuando está agitado, sudando y cansado: él señala que lo que está diciendo es: “Para” (sesión 2).

Del mismo modo, ejercicio tras ejercicio se pidió a los participantes detenerse por instantes a notar qué les estaba diciendo su cuerpo; ellos comenzaron a relacionar sus sensaciones con diversas emociones, notando que es una forma de conocerse. Dicha herramienta de la terapia Gestalt “trata de expandir a la persona para que gane conocimiento y flexibilidad, y pierda compulsión y automatismos” (Garriga, 2016, p. 108). Tal como nos dice Rogers (2020):

“La persona puede experimentar con plenitud todas sus reacciones, incluidos sus sentimientos y emociones. A medida que esto ocurre, el individuo adquiere un gusto positivo, una apreciación genuina de sí mismo como una unidad total y funcional; éste es uno de los objetivos fundamentales de la psicoterapia.” (p. 97).

9.1.2 Empiezo a reconocer mi personalidad

Esta segunda subcategoría fue bastante rica en evidencias durante el trabajo con los chicos en taller. Comenzamos haciendo un collage y exposición sobre nuestros gustos y aspiraciones en la sesión 1; en otros momentos compartieron al respecto de cuáles son las materias en las que son más fuertes o menos hábiles, según el grado de facilidad que experimentan para aprender o en función de las calificaciones que obtienen. Hay otras varias sesiones en las que eligieron adjetivos para describirse, no solo hablando de lo que les parece que es más positivo o digno de mención sino también de aquello que identifican como sus sombras. En ese sentido, “Rogers describe la naturaleza del hombre como constructiva y digna de confianza. Una naturaleza que tiende al desarrollo, a la diferenciación en la unidad, y a conducirse de la dependencia a la independencia” (Martínez, 2010, p. 35).

Los participantes comentan al respecto de su conducta en la escuela, a comportamientos que tienen para con familiares, amigos o maestros; definen conceptos como el de *libertad, responsabilidad, independencia*, y muchos otros asociados a lo que entendemos como valores universales y que, en su propio modelo escolar denominan “fortalezas de carácter”.

El abordaje de los distintos componentes de la personalidad nos acerca a uno de los conceptos centrales en el objetivo de este trabajo: “El autoconocimiento. La definición de su propio ser de forma consciente teniendo bien definida su identidad personal y su relación con los demás siendo libre de sus decisiones” (Bautista-Naranjo, 2021, p.59). O bien, citando a Heimann (en Grinberg, 1971, p.20), Mariana Molina González (2017) nos dice al respecto de la personalidad o identidad que es “La suma de los sentimientos, emociones, impulsos, deseos, capacidades, talentos y fantasías del individuo, es decir, todas las fuerzas y formaciones psíquicas que una persona identificaría como algo propio, experimentando la sensación: ‘ese soy yo’” (pp.42-43).

Giraldo, Bernal y Tapia (2021) sostienen que:

“El desarrollo de la personalidad, de la conducta e inclusive de las creencias de cada individuo se llegan a adquirir en la infancia donde los padres influyen en la aceptación-rechazo u otras conductas que pueden ayudar a crear el concepto de su propia identidad. Aquella sociedad llena de creencias, culturales, familiares, religiosas, aquellas que están arraigadas a la identidad de cada individuo” (p. 67).

Por su parte, Collin, Grand y demás autores de *El libro de la psicología* (2012) afirman que:

“La personalidad humana se desarrolla en ocho etapas predeterminadas entre el nacimiento y la muerte. Si superamos con éxito todas las etapas, nos desarrollamos como personas mentalmente sanas. El fracaso en cualquier etapa causa carencias mentales (como la desconfianza o la culpa abrumadora) que nos acompañan toda la vida.” (p. 273).

Es en ese sentido que, por ejemplo, Bella nos comparte lo siguiente: “Yo puse a esta señora porque yo la veo muy feliz y yo soy una persona muy feliz. Y esta señora porque es como que la siento que tiene mucha confianza, y yo también tengo mucha confianza” (sesión 1). En la misma primera sesión, Aurora nos comenta: “A mí me gustaría ser de grande tres cosas: arquitecta, maestra o aeromoza. (...) Y yo puse a ella porque no sé, yo siento que siempre estoy feliz. Y ya”. Desafortunadamente, hay chicos que van más atrás en su capacidad de auto-percibirse y definirse; por ejemplo, cuando se le preguntó a Miguel Ángel de qué cosas se siente orgulloso respecto a cómo es o de lo que es capaz de hacer, él respondió simplemente con un “no sé”, aunque luego mencionaría que es bueno para jugar fútbol. Por su parte, Mérida se muestra orgullosa de sacar buenas calificaciones. Sin embargo, a pregunta expresa sobre aquellas cualidades que reconocen en ellos mismos, mientras que en las primeras sesiones del taller tuvieron dificultad para responder, en las posteriores y últimas les fue mucho más sencillo.

Bella nos comparte que sabe defenderse en caso de ataque; Miguel Ángel denota su interés por las armas, la guerra y los perros; Yasmín comunica que identifica en ella algo que le desagrada de sí misma; nos dice: “me enojo, me engento muy rápido y me desespero” (sesión 3).

Resulta interesante la reflexión que Moana nos compartió en la sesión 3, que apunta: “a veces soy una persona en mi casa, y en la escuela soy otra”; en esa misma ocasión, Rafael nos comentó que él se considera juguetón y amigable. Más adelante, Leonardo nos dijo: “Soy amable, juguetón, nervioso, alegre, travieso y también un poco chismoso” (sesión 5); Ariel afirmó: “Yo me describo feliz, amable, alegre, confiada, buena persona y compartida” (sesión 5). Bella dijo, dudando: “en el inglés, pera mí soy buena, pero no sé” (sesión 4). Aurora nos confesó: “yo me considero chistosa, amorosa, chismosa [hay risas], cariñosa” (sesión 5).

Ramírez (1984) sostiene que “El adolescente es un sujeto deseoso de encontrar un marco, una identidad y una filiación que lo definan e integren” (pp. 94-95). Dado lo anterior, los chicos, y, acaso en especial, las chicas, tienden a identificarnos con personas que resultan afines a nosotros mismos; es en ese tenor que Moana nos dice: “yo me identifico con Bella por la inteligencia, amabilidad, curiosidad, chistosa y etcétera” (sesión 5); y Yasmín comparte en esa misma quinta reunión: “(...) Puse que Mérida era muy alegre como yo, y puse que el profe Neto es tan consolativo, como yo. Cuando estés triste, o así, es muy probable que te consuele”.

Los chicos aludieron a distintos valores y estuvieron en posibilidad de definirlos y ejemplificarlos: entre ellos, puede decirse que destacan por la alta estima en que los tienen, algunos como la responsabilidad, la amabilidad, la bondad y el ser serviciales, aunque también mencionaron la simpatía o humor, la inteligencia, la honestidad, la alegría, la valentía, el amor al aprendizaje y el respeto, entre otros.

Desde otro enfoque, varios chicos y chicas dieron como referencia el progreso que han tenido en calificaciones, sobre todo en materias como Matemáticas, Inglés o Español (las evaluadas con mayor rigor en su escuela) de un año para otro, dando

a entender que eso define parcialmente tu personalidad, mensaje persistente a lo largo de las sesiones, incluso cuando se les cuestiona frontalmente al respecto.

Una de las enseñanzas que más vale la pena rescatar del trabajo realizado por y con los chicos en lo que a conocimiento de su personalidad se refiere, acaso está directamente relacionada con lo que Joan Garriga (2016) afirma, en cuanto a que:

“A veces escuchamos que alguien dice ‘soy débil’ o ‘soy fuerte’ o soy así o asá. Cuando hace estas afirmaciones, la persona trata de extenderse con una idea acerca de sí misma, pero por otro lado se limita, se contrae en esa misma idea de sí misma. La principal tarea en la vida es extenderse en todas las direcciones, reconocerse en todas partes. Esto es el crecimiento” (p. 99).

9.1.3 Es más fácil ver al otro

En *El proceso de convertirse en persona*, Carl Rogers (2020) refiere la sensación extraña que puede experimentar un paciente cuando recibe calidez y afecto por parte del terapeuta; en primera instancia, puede tener dificultad para aceptar esos sentimientos positivos prácticamente de cualquier persona. Esta misma incomodidad inicial pudo observarse en los participantes del taller de intervención al escuchar de sus compañeros y facilitadora palabras de reconocimiento, halago y afecto. No obstante, en la medida en que se permitieron primero voltear a ver al otro como digno de valoración y estima, fueron después logrando percibirse igualmente merecedores y valiosos, llenos de cualidades apreciables.

Los chicos están rodeados de adultos significativos en su vida, así como jóvenes de su misma generación e incluso *influencers* en redes sociales, todos los cuales simbolizan referentes de personalidad, conductas y acciones. Entre dichas personas destacan, por lo general, sus padres; en algunos casos, otros familiares cercanos, sus profesores, sus amigos y compañeros de la escuela o el catecismo,

vecinos, artistas, deportistas y estas nuevas figuras que han ido tomando auge en años recientes, conocidas como *youtubers*, *tiktokers* y otros.

Tan solo por recuperar algunos de los más representativos ejemplos de las menciones que hicieron sobre las personas a las que tienen en mayor aprecio, está Cinderella, quien, refiriéndose a su mamá, la describió como valiente, respetuosa, amorosa, linda, a veces regañona y servicial (sesión 4). En similar tenor, nos dijo Leonardo: “Mi persona favorita es mi papá, porque, aunque está en el teléfono, me ayuda a veces; es muy guapo (...). Y mi siguiente persona favorita es el maestro Josué, ya que me gusta su clase, porque hace ejercicio; me hace curiosidad” (sesión 4). Respecto a una amiga cercana, Mérida comenta: “Mi persona favorita es Yasmín, porque se me hace una persona muy... no sé cómo decirlo, que apoya mucho a las demás”. (sesión 4). Paralelamente y en la misma sesión, Miguel Ángel elige a una figura del ámbito deportivo: “Aunque no sea familiar mío, Cristiano Ronaldo, yo siempre me he inspirado en él, siempre he querido ser como él, siempre he querido ser un futbolista, pero no sé si lograré”. Sobresale el hecho de que los chicos del grupo, en su mayoría aluden a ideales de fuerza física como el que Oriol Ríos (2015) - citando a Swain (2006)-, refiere al decir que “los chicos buscan el modelo hegemónico de la representatividad de la masculinidad: atlético y muscular. (...) que se promueve también desde el grupo de iguales, es decir entre los compañeros y amigos de clase” (p. 494). Entre las mujeres, algunos de los valores más mencionados fueron la compasión, la amabilidad y la generosidad.

En el sentido de la construcción identitaria, Josefina Díaz Sánchez (2016) apunta que “la construcción de la identidad personal se da de manera relacional e intersubjetiva, donde el amor y la intimidad con los otros tienen un papel decisivo” (p. 444), y hay figuras de apego y transición que se convierten en modelos de identificación. Por su parte, Zacarés e Iborra (2006) señalan, parafraseando a Erik Erikson, que “la identidad adolescente es así el resultado de un mutuo reconocimiento entre el adolescente y la sociedad: el adolescente forja una identidad, pero a la vez la sociedad identifica al adolescente” (p.32). Al respecto de la identidad, los autores sostienen que “se está produciendo un consenso creciente

en referirse a lo nuclear de la identidad como la interrelación y dinamismo entre lo social y lo psíquico, y en distinguir tres niveles dimensionales para el análisis de la identidad” (pp. 34-35), que son la *identidad del yo*, la *identidad personal* y la *identidad social*. Los chicos claramente se encuentran en una etapa de definición de quiénes son, para lo cual se ven a través de los otros, de quienes *no son ellos*, pero que les son cercanos, especialmente aquellos con los que se identifican.

Por otro lado, resultó muy interesante y conmovedor escuchar cómo espontáneamente los chicos buscan dar ánimos, consolar y hasta impulsar a los compañeros en quienes detectan la necesidad de alguna forma de acompañamiento. Tal fue el caso, por ejemplo, de los comentarios que libre y consecutivamente hicieron muchos de ellos a su compañero Miguel Ángel, quien externó que considera que no juega fútbol suficientemente bien, siendo lo que más disfruta hacer. Ante su evidente desilusión y preocupación, los demás chicos -en especial sus compañeras- comenzaron a decirle que lo han visto jugar y que es muy bueno, que saben que, si se lo propone y practica lo suficiente, podrá llegar a ser el futbolista profesional que desea, que están seguros de que puede tener éxito.

Muestras similares de reconocimiento y apoyo se dan cuando alguno halaga la inteligencia, habilidades y fortalezas de otro: por ejemplo, Bella señala que Donatello tiene muy buenas ideas, o varios comentan quién es fuerte en Español, Matemáticas o Inglés, o quién es la más compasiva de las niñas cuando sus compañeros lloran tras obtener notas bajas en los exámenes.

Carl Rogers (2020) afirma que “(...) se ha destacado la aceptación del sí mismo como uno de los objetivos y resultados de la terapia (...) el aumento gradual de la autoaceptación y la aceptación de los demás (...) realmente llega a gustar de sí mismo; (...) es el sereno placer de ser uno mismo” (p. 94). Es por ello que, a fin de dirigir sus miradas hacia su propia persona, se pidió a los chicos que se dibujaran y que escribieran alrededor los adjetivos que consideran que los describen, pudiendo partir de las cualidades de sus personas favoritas con las que se identifican, o que saben que también ellos tienen. Esto facilitó un poco el que pudieran nombrar virtudes en ellos; no obstante, siguió siendo mucho más limitada la descripción

propia que la que hacían de las personas a quienes admiran.

Como propone Martínez (2010),

“(…) la individuación es un proceso sabio y natural que se nutre de identificaciones con lo otro. (…) es un proceso y no algo fijo; es ir construyendo el sí mismo a partir de la conciencia que se va abriendo al cuestionamiento del ser personal y de lo que lo rodea, y el material con el que se va edificando es la experiencia vital.” (pp. 57-58).

Se espera haber logrado, con estas intervenciones, despertar su toma de conciencia respecto a que así como pueden observar quién es el otro, conviene que también se detengan a descubrir y apreciar quién es cada uno de ellos.

9.2 Me encamino a ser como tú [eres/quieres]

En esta segunda categoría se abordan los temas relacionados con la influencia que las personas ejercen sobre los chicos, sobre la formación de su identidad, sus aspiraciones o sueños, sus conductas y acciones. La primera subcategoría nos muestra distintas maneras en que los chicos manifiestan su necesidad de ser vistos, escuchados, reconocidos por ser quienes son y como son, a fin de sentirse aceptados y validados. En la segunda observamos cómo los chicos van aprendiendo aquello que reciben de los adultos y, algunas veces convertidos en introyectos y otras conscientemente imitados, los mensajes que los adultos y algunos de sus coetáneos les mandan al respecto de su forma de pensar o vivir, se convierte para ellos en un patrón o modelo a seguir que muy probablemente se incorpore a su propia ideología y personalidad. Finalmente, en la tercera subcategoría encontramos esa separación que sí son capaces de hacer deliberadamente los chicos de aquellas actitudes y acciones de sus padres, profesores, hermanos u otras influencias tan presentes en su vida cotidiana, en la medida en que logran observarlas, entenderlas y decidir que no están de acuerdo con ellas o que no las quieren para sí mismos.

9.2.1 Si me validas, soy

“Cientos de estudios muestran que la forma en que los padres tratan a sus hijos – ya sea con una disciplina dura o una comprensión empática, con indiferencia o cariño, etc.- tiene consecuencias profundas y duraderas en la vida emocional del hijo” (Goleman, 2010, p.224).

La relación entre padres e hijos y, en general, lo que Rivera y Andrade (2010) definen como “Relaciones intrafamiliares” (Cervantes-Núñez, A. 2020, p.59) son determinantes en la construcción del autoconcepto, la identidad, la autoestima y personalidad de los menores. Citando a Harter (1999), Zacarés e Iborra (2006) refieren que “El desarrollo de la identidad es algo más que la maduración cognitiva del autoconcepto porque implica la integración en una comunidad adulta que acoge y apoya las identidades en formación” (p. 45).

Con el propósito de indagar sobre la percepción que los chicos tienen de sí mismos y respecto a las personas con las que conviven, en la segunda sesión del taller de intervención se les contó un cuento representado con animales de peluche, en él, la trama mostraba situaciones de disfuncionalidad familiar y relaciones poco sanas entre amigos. Al respecto, Ariel compartió: “Yo me sentí identificada con *Coneja*, porque siento que a veces no me escuchan”, con lo cual, la niña más reservada del grupo manifestaba su necesidad de recibir esa forma de atención; después agrega que no le gusta que le pongan apodos, sino que quiere ser llamada por su nombre, especialmente de parte de su hermana (sesión 2). Tocando un tema muy delicado, Yasmín nos comparte: “Yo sentía coraje con mi mamá, la verdad. Todavía, porque ella sabe que yo le tengo coraje a mi prima porque ella tiene toda la atención de mi abuelita. Mi abuelita es muy injusta” (sesión 2); a continuación, con lágrimas en los ojos ella misma nos detalla cuáles son los actos y las actitudes que la hacen sentir menospreciada con respecto a su prima, y cómo esa situación tan difícil de llevar la han movido a autolesionarse. Yasmín se compara con su prima en aspectos físicos y de personalidad, y quisiera parecerse a ella con la idea de que eso haría que su abuelita la quisiera más, lo cual parece serle de gran importancia. También se queja

de las críticas que recibe por parte de su familia dada su forma de vestir (sesión 3); agrega que odia ser castigada (sesión 3), lo cual habla también del rechazo a sentirse minusvalorada en su forma de ser y comportarse.

En ese sentido, Martínez (2010) señala que “Con el tiempo, el significado que le damos a los mensajes externos de ser aceptados condicionalmente pasa a ser un mensaje que hacemos nuestro, condicionando nuestros valores, actitudes y conductas” (p. 48), y habla de algo tan serio como el hecho de que “llegamos a sacrificar nuestro *yo real* por un *yo ideal*” (p. 48). Algunos autores afirman que “las tres variables *Autoestima, Perfeccionismo y Miedo a la Evaluación Negativa* se relacionan en el funcionamiento de la personalidad y se refuerzan” (Scotti et al., 2011, p. 252). Citando a Friend & Watson (1969), Scotti y coautores señalan que “el Miedo a la Evaluación Negativa se define como el temor experimentado ante posibles valoraciones desfavorables respecto de sí mismo y de su desempeño, por parte de los demás” (2011, p. 249).

Vale la pena mencionar que en algunos chicos fue más marcada que en otros la aparición de quejas – justificables o no- respecto a sus padres o cuidadores, quienes tienen la mayor responsabilidad de ellos. En su libro *La inteligencia emocional* (2010), David Goleman comenta que las formas deficientes más usuales en que se ejerce la paternidad (o maternidad) son: ignorar los sentimientos en general, mostrarse demasiado liberal, o mostrarse desdeñoso y no sentir respeto por lo que su hijo siente (p. 225); estas situaciones se presentaron en varias anécdotas compartidas durante el taller.

En lo que respecta a experiencias o aprendizajes que han tenido con sus profesores en la escuela, en distintas ocasiones los chicos comentaron cosas como “me ha ayudado mucho en un tema también que es muy privado para mí, y me ha hecho llorar, de enojo, de felicidad, me ha hecho llorar muchas veces y él sabe cómo; ‘ay, mi aeromocita’, así me dice, como de cariño, y como que me impulsa a seguir mi sueño” (Yasmín, sesión 4); “es una maestra muy comprensiva, un poquito regañona; también me gusta cómo se representa con las águilas o los halcones” (Yasmín, sesión 4); “nos ha ayudado a cumplir muchas metas que tenemos todos, que la

principal es hablar inglés, porque yo de adulta me quiero ir a Estados Unidos...” (Bella, sesión 4). Otros pequeños hablan de cómo son sus papás hacia ellos: “A mí mi persona favorita es mi papá; él me ayudaba antes a hacer mi tarea, cuando no entendía algo me ayudaba; él me enseñó a estudiar algunas veces las multiplicaciones, las matemáticas, y él era muy regañón conmigo [se le quiebra la voz]” (Rafael, sesión 4). Es importante rescatar algo que Martínez (2010) apunta: que entre las necesidades o motivos del desarrollo de la persona se encuentra la de una evaluación positiva por parte de quienes nos rodean, de manera que podamos sentirnos “aprobados, reconocidos, admirados y elogiados” (p. 45), lo cual se comprueba a través de los temas que emergen en la charla con los chicos y el peso que dan a aquellas atenciones positivas que reciben de los demás.

En distintos momentos, los chicos muestran con gran sensibilidad lo significativo que es el hecho de que sus seres queridos los vean, los validen y crean en ellos. Muestra de esto es cuando Miguel Ángel comparte, desde una construcción no muy sólida y positiva de su autoconcepto, sobre un tema relevante en su vida:

“No sé porque todos me dicen esto de que soy buen futbolista [se le pregunta que él por qué cree se lo dicen]. Porque medio me esfuerzo. [Reflexionando sobre cómo se siente porque le reconozcan eso] Está chévere, está relax. Está bonito, las palabras” (Miguel Ángel, sesión 5).

Dentro de la sesión número 7, Bella nos comparte algunas reflexiones tan claras y profundas que vale la pena recuperar aquí:

“No sé, yo creo que todos nos hemos dejado influenciar por las cosas que nos dicen las demás personas, no solo famosos, sino también pues tu mamá, tu papá... Las personas con las que estás más cerca, con las que convives, te pueden decir, ‘¡ay, estás bien fea!’, y pues se ponen a cambiar, a maquillarse, y al maquillarse se puede dañar la piel y así. (...) Y yo digo, muchas veces las personas notan tus errores, y tenemos muchos las personas, pero hay muy pocas veces que notan tus logros, y son cosas que

nos fallan a nosotros, porque nos enfocamos más en ver ese error, no tanto en los logros.”

M. Scott Peck (1997) nos dice que “(...) cuando un niño sabe que es valorado, cuando siente en lo más profundo de su ser que es valorado, se siente en verdad valioso” (p. 24), que “más importante que el modelo, es el amor” (p. 21) y que “El sentimiento de ser valioso constituye una de las bases de la autodisciplina” (p. 24) que se traduce en autocuidado, de ahí que resulte fundamental para el sano desarrollo del menor y su identidad el saberse bien apreciado por las personas que le son significativas, estando dentro de relaciones nutricias.

Sin embargo, en una de las profundas e interesantes participaciones de Bella, luego de escuchar los ánimos que le daban a Miguel Ángel sus compañeros opinando sobre lo hábil que es en el fútbol (pese a que él con tristeza refiere cómo su familia no celebra su talento y logros en ese deporte; sesión 4), dijo lo siguiente:

“también es que tú te lo creas, no siempre tienes que buscar que les importe a los demás, porque hay personas que no van a aceptar lo que tú eres, pero tú sí lo puedes lograr, solo es que le echas muchas ganas y que practiques y que practiques” (sesión 4).

Con esto, ella trató de transmitirle lo valiosas que son la autoaceptación y la autoconfianza, elementos también decisivos en la construcción de identidad.

Por último, hacia el final del taller algunos de los chicos externaron su agradecimiento a la facilitadora por quien dijeron haberse sentido atendidos y, a partir de ello, haber logrado observarse y conocerse un poco mejor. Mérida lo señaló como “todos estos descubrimientos que nos ha hecho entender sobre nosotros, por enseñarnos varias sesiones, por comprendernos, sobre todo” (sesión 9); Bella dijo: “porque hay temas que sí son un poco difíciles de platicar para nosotros y pues agradezco que comprendas la situación de cada uno y los sentimientos, y también que nos haces sentir en confianza” (sesión 9).

9.2.2 Sigo tus pasos

Esta segunda subcategoría da cuenta de cómo los chicos siguen modelos de comportamiento, ideología y estilos de vida que van incorporando al concepto que tienen de sí mismos, a su forma de pensar el presente y futuro, a las creencias y criterios que están en formación. Durante el taller fue posible nombrarlas como “influencias”, y darnos cuenta de que los chicos son en buen grado conscientes del impacto que pueden llegar a tener en su forma de ser si no entra el discernimiento. Tal como señala José Guadalupe Bautista Naranjo (2021), “(...) al reconocer las autovaloraciones podemos hacer consiente a la persona para que pueda reconocer aquellos introyectos que no le pertenecen...” (p.30). El mismo autor (2021) apunta que Miriam Muñoz define a los Introyectos como:

“aquellos mensajes explícitos o implícitos con respecto a la persona misma, la vida y los que le rodean, les considera como ideas verbales y no verbales que la persona se tragó ‘sin masticar’, que por lo regular se hace con el fin de ser aceptado de aquellas personas que le eran significativos, ya que estas ideas no tienen fundamento en la propia experiencia y se asumen para buscar aprobación y afecto” (p. 27).

Luego, Bautista-Naranjo (2021) nos dice que Carl Rogers los define como *condiciones de valor*, “autovaloraciones personales que se asumen como propias en la etapa infantil o adolescencia temprana por personas que pueden ser significativas en su vida como son; familia, amigos, profesores, compañeros en la escuela” (pp. 59-60), las cuales “inhiben la conducta, la maduración y el autoconocimiento, lo que conlleva a que la persona muestre incongruencia y una personalidad de tipo rígida” (Bautista-Naranjo, 2021, pp. 30-31). Perls se refiere a los introyectos como mecanismos neuróticos que incorporan patrones, actitudes, comportamientos y formas de pensar a la propia personalidad (Bautista-Naranjo, 2021). En ese sentido, Ana Michelle Cervantes Núñez (2020) habla de la enorme importancia que tienen el modelado, el reto y las implicaciones de los adultos que rodean a los chicos cuya identidad está en formación, como es el caso de sus

padres, consejeros, maestros, proveedores de la salud y líderes en los distintos grupos a los que pertenecen, dada la influencia que ejercen sobre ellos.

La sesión número 4 del taller de intervención tuvo como tema central “Mi persona favorita”, de donde se desprendieron ideas claras sobre qué es aquello que *hace figura* y tiene significado especial para los chicos de entre todo lo que ven en las personas que les rodean y a quienes tienen como modelo o ejemplo. A manera de recuento, se pueden enlistar las siguientes cualidades que ellos identifican de manera sobresaliente en sus padres, profesores, tíos, hermanos y mejores amigos: son bondadosos porque les ayudan con las tareas, los apoyan cuando se sienten tristes (Mérida), los acompañan cuando tienen pesadillas o ataques de ansiedad (Donatello, Cinderella), les explican cosas (Rafael), les preparan alimentos (Ariel), les dan lo necesario para ir a la escuela (Moana), los impulsan a estudiar y esforzarse (Bella), los comprenden y les dan bien la clase (Yasmín), los ayudan a cumplir sus metas (Bella), los escuchan y atienden emocionalmente (Mérida, Yasmín, Cinderella). También por cualidades que observan en ellos, como es el caso de Cinderella que comparte que su mamá es “valiente, respetuosa, amorosa, linda... a veces regañona y servicial” (sesión 4). Algunas singulares excepciones, relacionadas con la construcción de su autoimagen a partir de lo que ven en sus adultos significativos, fueron: “es mi favorito porque es guapo/ porque hace ejercicio” (Leonardo), “porque es muy buen futbolista y siempre me ha inspirado” (Miguel Ángel). Donatello describió hábilmente las actividades que realizan su papá y su mamá en casa, dejando claro que los observa y comprende la dinámica familiar; incluso comenta: “Mi papá también apoya a mi mamá en lo que necesite, y pues su trabajo es puro pensar; creo que es administrador de cuentas...” (sesión 4). Mérida identifica que ella y su mamá chocan mucho porque tienen carácter parecido: “por lo enojonas que somos”, dice (sesión 8).

Vale la pena señalar que ciertos chicos y chicas eligieron como *personas favoritas* a algunas que ya fallecieron, pero que tuvieron preponderancia en sus vidas. Destaca el caso de Bella, quien no hace mucho tiempo perdió a su papá; a partir de lo que ella comparte ante el grupo, es posible observar el impacto que puede tener

o la influencia que puede ejercer la historia de vida de los adultos significativos en su manera de pensar, de construir su identidad y de formularse lo que quieren para su futuro. Aquí se recupera un extracto de la reflexión que ella hizo:

“(…) porque él tenía muchas metas que quería hacer, pero lamentablemente él falleció. Entonces, yo me prometí varias cosas al momento de verlo; prometí que una de esas es que quería hacer las cosas que él no pudo, porque su familia casi no lo apoyaba tanto que digamos, pero siempre contó con la ayuda de mi familia materna, con mi mamá y con nosotras [refiriéndose a ella y sus hermanas menores]”. (Bella, sesión 4).

Sin embargo, las cosas positivas que observan en sus padres, maestros, familiares y amigos, no son las únicas influencias que detectan. Durante la creación y narración colectiva de una historia improvisada en la sesión 5, Miguel Ángel sorprendió con una aportación que decía: “El señor que maltrataba a esos muchachos se juntaba con Pablo Escobar y con el Chapo Guzmán, traficando droga y marihuana...”, con lo cual es evidente que hay referentes poco deseables incidiendo de algún modo en su formación.

Los chicos detectan cuando las personas a su alrededor tratan, por alguna razón, de dar una imagen distinta a como realmente se sienten: “(…) siento que los maestros son así de que, están cansados, pero no quieren que nosotros sepamos que están cansados; se ponen otra máscara para estar como feliz o tratan de distraerse” (Aurora, sesión 7). Asimismo, pueden ser plenamente capaces de tomar consciencia de la forma en que reciben influencias – para bien o para mal- del medio en que se encuentran; en ese sentido se presenta este comentario que hace Bella en la sesión 7: “(…) también las personas influyen mucho en nosotros porque es como que tratan de que hagamos las cosas porque nos gustan, no por rutina o porque no nos gusta”, y puntualiza ejemplos como el impulso que han recibido para mejorar en Inglés, en nivel de lectura, en Matemáticas, interpretando que esta es una forma provechosa de influencia. Al respecto, Moana comenta que considera que no es una influencia cuando actúa por convencimiento propio en el sentido en

que le fue dado un consejo o sugerencia; por ejemplo, el estudiar mucho para que le vaya bien en la vida (sesión 8).

Un ejercicio que resultó de gran interés tanto para los propios participantes del taller como para la facilitadora y para fines de claridad en el propósito de la intervención, fue cuando, en la sesión 9, se pidió a los chicos que elaboraran su línea de vida partiendo de la edad que tienen ahora. Esto los llevó a cuestionarse sobre cómo vislumbran su futuro y qué les gustaría en él: a qué se quieren dedicar, cómo piensan desempeñarse en las distintas esferas de su vida, a qué edad o en qué etapa hacer tal o cual cosa. El objetivo de la actividad fue, principalmente, abrirlos a verse y preguntarse qué desean para sí mismos. Uno de los descubrimientos que se puede rescatar de la práctica fue que están altamente influenciados por su contexto actual, por las personas a las que admiran y aman. Por ejemplo, algunas de las chicas como Mérida, Moana o Ariel, hablaron de su trayectoria académica, de estudiar para ser maestras, tener novio y luego esposo e hijos. Esto no resulta sorprendente visto a la luz de lo que sostiene Ramírez (1984) al respecto de que “Las pautas de comportamiento se aprenden tempranamente; la mujer aprende su manera de ser desde niña. Los troqueles en los que la niña mexicana vive le brindan desde muy pequeña la aceptación del rol maternal” (p. 25).

Con perspectiva distinta, otros chicos enfocan más su atención en lo que vislumbran como su vida profesional: Bella que quiere ser arquitecta, Miguel Ángel que quiere ser futbolista profesional... Y, en forma más particular, Yasmín señaló que, para poder viajar por todo el mundo siendo sobrecargo como su tía, y también administrar un kínder como desea, prefiere no tener hijos ni casarse, puesto que ello la limitaría porque “o viajas o cuidas al bebé” (sesión 9). Dentro del libro *Recuperar al niño interior* (2001), Covitz sostiene que “Las razones por las que una persona decide no tener hijos suelen relacionarse de manera bastante directa con su propia experiencia infantil” (p. 170), con los problemas y disfuncionalidades que haya vivido en su hogar, lo cual instintivamente la disuade de querer repetir situaciones similares. Mas es solo una posible causa del desincentivo a seguir el patrón familiar. Desde una perspectiva más orientada al análisis del discurso de género, Barrantes

y Cubero (2014) comentan cómo la postura feminista considera que no hay realmente relación entre la maternidad - “constructo social y simbólico que adquiere diferentes significados en diferentes contextos sociohistóricos” (p. 30)- y la feminidad, sino que ello es solo una “representación cultural” (p. 30). La esencia de la mujer y sus aspiraciones cada vez más autónomas y orientadas al desarrollo profesional, permean en las nuevas generaciones de mujeres a partir de tías, maestras, amigas, redes sociales, etc. Distintos autores como Giraldo, Bernal y Tapia (2021) hablan de los *constructos* y las *creencias* (formas de entendimiento de la realidad, aprendidas o desarrolladas a partir de la experiencia en determinado contexto) como las maneras en que las personas construimos nuestra imagen del mundo y de nuestra propia existencia, los cuales pueden ser adoptados por los chicos; entre ellos se encuentran precisamente la maternidad o el matrimonio.

Por otro lado, en las aportaciones de los chicos sobresalió también Donatello, ya que afirma que quiere ser científico, premio Nobel y presidente de la República, ante lo cual ofreció una contextualización con bastante argumento. Cabe apuntar que ni en las chicas ni en los varones se detectaron marcadas tendencias en el sentido de la propuesta de las *nuevas masculinidades* (Ríos, 2015) o *Nuevas masculinidades positivas* (con su carácter antisexista y antihomofóbico; Boscán, 2008, p. 104), ni del machismo desde la “concepción errónea y desigualitaria de la relación amorosa (...), o la invisibilización y justificación de los hechos violentos (...) debido al discurso del ‘amor romántico’” (Gómez, Delgado, & Gómez, 2014, en Cevallos y Jerves, 2017, p.137).

Todo lo anterior comprueba lo postulado por Ramírez (1984) en el sentido de que durante la niñez se estructuran modelos que se van a constituir en fórmulas útiles para las transacciones a realizar en su época. De la mano de lo anterior, Martínez (2010) refiere que la forma más profunda y sutil que puede haber de influencia social es el *sistema ideológico*, siendo acaso el tipo de presión más difícil de desafiar.

En esa misma ocasión, hablamos sobre la libertad, la responsabilidad, la independencia y el logro de sus metas, con el propósito de indagar en cómo se perciben los chicos a sí mismos con respecto a los adultos y en su relación con

ellos. Se obtuvieron respuestas como “Lo importante es intentarlo, y ya si te equivocas, pues pedir ayuda, porque lo importante es que hagas las cosas bien y que te esmeres por hacerlas” (Bella, sesión 9), o “con ayuda o sin ayuda, lo hacemos; a lo mejor no todo nos sale bien, pero lo hacemos” (Yasmín, sesión 9). Lo anterior refiere la concepción que estos chicos tienen sobre la importancia de ser autónomos, del mérito que tiene su esfuerzo propio e independencia, de tal suerte que el pedir ayuda se convierte en un último recurso. Es una mentalidad que han desarrollado como parte de las *Fortalezas del carácter* de su modelo educativo (Fundación KIPP, 2012).

En Collin, Grand, Benson, Lazyan, Ginsburg, y Weeks (2012) se afirma que “Piaget creía que los niños aprenden de manera autónoma y activa, y que utilizan sus sentidos para interactuar con el mundo que les rodea a medida que avanzan de una etapa de desarrollo a la siguiente” (p. 264), y que los adultos debemos cuidar y orientar a los chicos para que vayan explorando y aprendiendo *a prueba y error*. No obstante, vale la pena analizar hasta qué punto basta con esa orientación o se requiere de una intervención más próxima para evitar los *factores de riesgo* de los que hablan Torres, Ochoa, Ibarra y Ramírez (2018; p. 53), que pueden atentar contra la integridad humana.

Precisamente en ese tenor, a las influencias ya descritas se suman las *sociales* menos directas, las cuales llegan a los chicos a través de la tecnología. En ese sentido, de acuerdo con Olga Castañeda Michelle (2019):

“Martínez, Fonseca y Esparcia (2013), aseguran que es evidente que los adolescentes son influenciados por los medios de comunicación y las redes sociales electrónicas... pertenecer a un grupo de Facebook es como formar parte de un yo colectivo, un medio de socialización para apropiarse de saberes y prácticas en aspectos de su salud sexual y reproductiva”. (p. 22)

Y sabemos que, en realidad, las distintas redes y aplicaciones pueden llegar a incidir en casi cualquier ámbito de su vida, no solo en el sexual sino también en lo que impacta sobre su autoimagen, su seguridad, su forma de jugar y comunicarse, su

relación con el dinero y los bienes materiales, con el estudio, su acercamiento al consumo de sustancias, a violencia explícita, entre otras cosas por las cuales pueden verse influenciados sin lograr cuestionarlas, toda vez que su personalidad y criterio están apenas en proceso de formación. Como botones de muestra de lo que ha *hecho figura* en los niños de aquello que encuentran en redes sociales, tenemos estos dos comentarios textuales: Yasmín mencionó que “como el TikTok que dice, *‘flaca te critican, gorda te critican’*... mi familia es muy critica” (sesión 3); Bella compartió: “A mí me han mandado imágenes, y muchas personas se obsesionan con querer parecerse, y pues a veces eso nos está pasando, que varias niñas, no sé cuáles niñas, pero han estado haciéndose vomitar. Y eso proviene de imágenes, de internet, de videos, de *influencers* que son de YouTube y todo” (sesión 7); también comentó: “de hecho, creo que hay modelos que han perdido la vida por eso, porque se esfuerzan tanto por tener el cuerpo perfecto, que no comen” (sesión 8). Los varones, por su parte, entre reprobación y risas compartían fragmentos o mensajes centrales de cosas que han visto relacionadas con violencia explícita, agresiones verbales y *bullying*, con retos (*challenges*) virales dañinos y otras cosas.

Lo que antes Díaz (2016) advirtió sobre la cercanía de la televisión a los jóvenes, “donde se reflejan ellos mismos en relación con la manera en que quisieran ser y se apropian de ciertas formas y estilos de ser y actuar” (p. 446), ahora se expande enormemente por medio del internet. “Cada individuo y grupo configuran su identidad de manera compleja en el marco de las propias condiciones sociales, económicas e históricas, y de los significados que definen su cultura local en el marco de la global” (Díaz, 2016, p. 432); son las *exigencias culturales* de las que también Rogers habla (2020, p. 110).

Cabe agregar algo importante en este apartado: la sesión número 6 del taller, que fue realizada exclusivamente con las mamás y cuidadoras de los chicos que participaron, permite incorporar valientes aportaciones desde su punto de vista respecto a la crianza y el desarrollo de sus hijos, hijas o parientes, expresado desde su propia historia de vida, así como de su experiencia ante la gran responsabilidad que es la de formar y cuidar. Aquí se evidencia el reflejo de los chicos en ellas.

Por ejemplo, la mamá de Cinderella relata cómo observa que a sus hijas “también les gusta mucho andar de callejeras, a donde sea, mientras no sea en el camión; en ese aspecto si son parecidas a mí”. Por su parte, la mamá de Rafael nos comenta que al parecer su hijo aprendió de ella a ser buen cuidador porque le tocó ayudarla a ella a cuidar a la abuelita, y porque con mucha claridad se ha sabido y sentido cuidado por su madre. Conmovida nos comparte un diálogo que acaba de haber entre ellos ahora que ella acaba de atravesar por una situación médica muy delicada:

“Y bien atento, Rafael, en ese aspecto; y le digo, ‘¿por qué eres tan cariñoso en ese aspecto?’, y me dice: ‘¿te acuerdas de la vez que me dio viruela?’, y yo le digo: ‘¡pero estabas en el kínder!’... ‘Sí, que me bañabas en la cama’... y me empezó a platicar, y le digo: ‘¿a poco te acuerdas de todo eso?’. ‘Sí, que llegabas bien tarde de trabajar y de todos modos llegabas a consentirme, y yo quería hacer lo mismo contigo’. Me agarré llorando, le dije: ‘¡gracias, amor!’” (sesión 6).

Sin embargo, por desgracia, no todas las experiencias y ejemplos dados por las figuras maternas a los chicos son siempre positivas. Algunas asistentes compartieron ejemplos de cómo llegan a perder la paciencia y tener actitudes que incluso pueden estribar en formas de agresión verbal, física o psicológica (gritos, golpes “socialmente aceptados”, retirar la palabra, sobre-exigir), por más que tratan de evitarlo y de dar el ejemplo opuesto a los menores. Dice Scott Peck al respecto que “(...) los propios padres son indisciplinados y, por lo tanto, sirven como modelos de indisciplina a sus hijos. Son los padres que dicen ‘sigue mis instrucciones, no mi ejemplo’” (1997, p. 21). Por su parte, Goleman (2010) apunta que “la agresividad se transmite de una generación a otra” (p. 231) y en la familia se gesta una escuela de agresión (*ídem*).

Cabe detenerse a revisar cuáles de esos “pasos” que son seguidos por los menores van realmente en el sentido que marca su tendencia actualizante y cuáles constriñen o perjudican su pleno desarrollo, y hasta qué punto es responsabilidad de los adultos que los rodeamos el cuidar ese ambiente que creamos para ellos.

9.2.3 Dependo de ti, pero quiero ser yo

“[Con tono de respeto y afecto] Yo quiero alcanzar a ser mejor de lo que mi mamá y mi papá fueron” (Bella, sesión 9).

Una vez habiendo revisado cuáles son algunos constructos, introyectos y ejemplos que los niños reciben de sus personas significativas (en especial de los adultos), los cuales se van incorporando a su identidad en formación, en esta tercera subcategoría tendremos la oportunidad de descubrir las formas en que los chicos expresan sus propios rasgos, puntos de vista, anhelos, desacuerdos y todo eso que desmarca su manera de pensar de la de aquellos de quienes dependen -real o aparentemente-.

Quizá el rasgo más destacado por la recurrencia y fuerza de su aparición, fue el de la **autodeterminación** de los chicos. Esta va desde aspectos muy sutiles como el querer vestirse de muchos colores y no solo de uno como la hermana, o elegir las prendas que usará, aunque no sean del agrado de la familia, hasta tomar consciencia de que tiene más valor aquello que disfrutan mucho que algo que hacen solamente porque son o deben ser buenos en eso. En tal sentido, Cervantes-Núñez (2020) nos dice que, para que los adolescentes adquieran recursos que les den sentido en su vida cotidiana, es necesario que tengan un enfoque de habilidades para la vida, en el cual los adultos jugamos un rol importante.

Encontramos también en los chicos un alto sentido de lealtad y amor hacia sus padres y otras personas muy allegadas a ellos (abuelos, profesores, amigos), lo cual los puede llevar a querer imitarlos o enorgullecerlos. Es interesante notar que, a excepción de cuando se refieren a tareas concretas y rutinarias, tanto en el ámbito escolar como el doméstico (hacer los deberes en casa y en el colegio), los niños no hablan de lo que hacen, eligen o quieren como producto de una imposición, sino más bien para hacer que sus adultos significativos se sientan orgullosos, para cumplimentar alguna especie de lealtad o sueño incumplido en sus padres, para atender a consejos de superación que reciben. No obstante, como refiere Erik

Erikson, es en esta etapa de la vida – la entrada a la adolescencia- que se empiezan a cuestionar las creencias familiares para ir definiendo las propias, que serán las que guíen el presente y tal vez el futuro de cada persona (Molina-González, M., 2017). Una participación de Bella ilustra bastante bien este razonamiento:

“Está bien que queramos (en)orgullecer a otras personas, pero lo hacemos también por los que no lo lograron, pero también hacerlo por ti, no solo por las demás personas, hacerlo por ti mismo, porque lo importante es que tú te sientas cómodo con lo que estás haciendo”. (sesión 4)

A continuación, complementa hablando de cómo puede dejar de sentir que es ella misma y de sentirse feliz por estar enfocada en otras personas, incluso en quienes la apoyan. Y señala: “pero esas metas no eran mías, eran de alguien más, y yo solo las estoy cumpliendo para tener apoyo por sus expectativas, pero en realidad es como más importante lo que tú quieres tener (...)” (Bella, sesión 4).

Retomando la investigación de Ana Michelle Cervantes Núñez (2020), sabemos que algunos autores afirman que es en la denominada adolescencia temprana cuando el vínculo fuerte que se tenía con los padres se va sustituyendo por el que generan con sus pares, con lo cual el sentido de pertenencia a su grupo generacional se superpone a la autoridad. Cognitivamente van madurando, aunque, a la par, el autocontrol de impulsos y emociones se ve temporalmente entorpecido. Nuevos ideales, roles, expectativas e identificaciones se van forjando en la medida en que se ven influenciados por modelos distintos al familiar, y van formando parte de su propia identidad (Cervantes-Núñez, 2020). “Jung decía que cada individuo puede llevar una vida plena de energía, sentido y orientación siempre y cuando tenga la oportunidad de desarrollar y utilizar sus preferencias naturales (Jung, 1926)”. (Molina-González, M., 2017, p.50). En ese mismo tenor, Elena Sofía Rich González afirmó en su Trabajo de Obtención de Grado titulado “La dignidad del niño como motor de aprendizaje para la autonomía” (2016) que el niño aprende mucho de su propio espacio de vida cotidiana, debido a que “(...) les genera saber, les permite desarrollar habilidades, es el espacio donde se ponen en juego sus referencias

éticas y políticas; entran en juego múltiples actores y escenarios, múltiples dinámicas, se desarrolla el niño en ambientes integrales y complejos” (p. 164).

Un aspecto o rasgo menos constante en el discurso de los chicos, pero notoriamente presente en el de algunos de ellos y ellas, es el de la **autosuficiencia**. Pese a su corta edad, algunos desempeñan roles que implican una exigencia mayor a la que se esperaría y, en ciertos casos, comenzaron a hacerlo así desde hace ya algunos años. Los casos más evidentes son aquellos en que las hijas mayores realizan con sus hermanas o hermanos menores funciones maternas supletorias, sin que esto signifique que estén del todo de acuerdo con su situación, pero satisfechas por sentirse capaces y autosuficientes en ausencia de adultos. Nuevamente es por medio de una de las aportaciones de Bella que se desata la discusión a este respecto entre los participantes del taller:

“[Refiriéndose a su mamá] Estaba muy enojada con ella, y también sentida; pero en ese rato me puse a llorar y a acomodar mis cosas porque lo que hacía es que me sabía bañar solita, me podía peinar y arreglar mis cosas para comer. De tercero [de primaria] para arriba, ya me sé hacer”. (sesión 5)

Uno de los temas más difíciles de comprender y sobrellevar para los chicos en esta etapa de su vida, es el de la separación o divorcio de sus padres. Al tratarse de un asunto que escapa a su control y que afecta directamente a la composición del hogar como ellos lo conocían, alejando – al menos parcialmente- a uno de sus queridos padres de su cotidianidad, son bastante capaces de entender los hechos, mas no tan fácilmente asimilan esta nueva realidad de la que la mayoría de ellos tiene claro que no es culpable (se desmarcan, pero lo padecen).

En varias sesiones del taller, especialmente la número 8, este tema se hizo presente. Lo abordaron con claridad, llamando a las cosas por su nombre y compartiendo libremente lo que sabían y sentían. Uno tras otro, al escuchar la historia de sus compañeros, se fueron animando a hablar de la propia: Rafael, Mérida, Aurora (y un caso particular, el de Moana y Ariel que no viven actualmente

con su madre). Valerosamente, Mérida contó algunos hechos y concluyó diciendo: “Y una mañana, mi mamá dijo: ‘ya me cansé, nos vamos de esta casa’; y nos fuimos a vivir a donde ahora es su negocio, y ya estamos en una casa que le decimos *corralito*, y estamos muy felices” (sesión 8). A este respecto, Cervantes-Núñez (2020) nos dice que “Los adolescentes que no perciben una dinámica familiar que les permita expresar sus emociones, participar en la resolución de conflictos, tomar decisiones, etc. terminarán por truncar también esos recursos que pondrían en marcha su tendencia actualizante” (p. 41), y que es a los padres y no a los propios chicos a los que corresponde atender la conflictividad generada, dada la vulnerabilidad en la que se encuentran y la inestabilidad que esto les propicia. Si bien ellos cuentan con recursos propios para enfrentar adversidades y retos, además de que reciben acompañamiento socioemocional por parte del psicólogo escolar, la responsabilidad de los padres no está eximida.

Un tercer rasgo sobresaliente en el discurso de los chicos al respecto de esta separación o diferencia que marcan ante sus mayores y pares es la **autovaloración** o su necesidad de ella. A través del relato de varias anécdotas de la vida cotidiana o algún suceso extraordinario (en la escuela, en un evento social, en un momento de crisis familiar o emocional), los chicos demuestran su deseo de reconocer lo que son, lo que pueden, lo que sienten, lo que quieren, lo que necesitan, lo que sueñan, lo que hacen.

Esta situación es perceptible, por ejemplo, cuando Yasmín nos dice: “Pues yo me voy de esta sesión, con que te tienes que dar un tiempo para ti” (sesión 3), o cuando Bella se queja de que ella también se siente cansada ante las demandas escolares y domésticas cuando su mamá solicita de ella más cuidados a la casa y a sus hermanas; nos comparte un ejemplo de diálogo con su mamá: “(...) recoge, haz tu tarea [Inaudible]. Y pues todo eso no puedo yo sola, es también que tú me apoyes, tú eres la mamá” (sesión 2), y termina externando que siente mucho coraje por tal incompreensión y exigencia.

Nos parece fundamental el que los chicos puedan observar y reconocer en sí mismos su valía, sus necesidades y deseos, y que puedan responder ante las

exigencias de los demás desde un auténtico aprecio y cuidado de sí mismos. Tal como afirma Rogers, en una tendencia positiva que resulta del acompañamiento terapéutico: “los clientes parecen llegar a sentir verdadero afecto por sí mismo. (...) el núcleo de la naturaleza humana es esencialmente positivo” (2020, p. 81).

En lo concerniente a la **elección de carrera** o la expectativa para su futuro, vemos en general una clara separación en los chicos con respecto a sus padres. Por ejemplo, Aurora nos comenta que, como sus papás habían querido estudiar Veterinaria y no pudieron, ella “estaba viendo si podía serlo” (sesión 4), pero se dio cuenta de que muchas cosas que hacen los veterinarios, a ella no le gustan, le dan asco, de modo que prefiere buscar realizar su sueño de ser aeromoza. Y, así, todos los chicos – a excepción de Rafael- dijeron querer dedicarse a algo que resultó ser distinto a lo que hacen sus papás o mamás. Cabe apuntar que esto era previsible hasta cierto punto, toda vez que son pocos los papás de estudiantes de ese colegio que cursaron alguna carrera, y que el modelo educativo con que aprenden genera en los chicos la aspiración de ser profesionistas. De modo que hay chicas que quieren ser maestras o aeromozas, chicos que quieren ser futbolistas o científicos, dejando de lado la ocupación, oficio y ejemplo de sus padres, pero descubriendo en sus maestros, parientes y otras figuras cercanas la existencia de otros panoramas.

Un caso particular en donde hace aparición la lealtad y amor a papá, es esta aportación de Bella: “porque él tenía muchas metas que quería hacer, pero lamentablemente él falleció, entonces yo me prometí varias cosas al momento de verlo, prometí que una de esas es que quería hacer las cosas que él no pudo...” (sesión 4), y nos dice que ella se quiere ir a vivir a Estados Unidos porque es algo que su papá quería para ella y su familia. Sin embargo, a pregunta expresa sobre si esto lo hará por “complacer” los deseos de su papá o por deseos propios, ella responde que por las dos razones.

Otra manera en que los chicos se desmarcan de sus padres es mediante el **rechazo a la imposición y castigo**. Frente a esto, por ejemplo, Yasmín nos dice que odia ser castigada (sesión 3), Rafael describe detalladamente en qué consisten los

castigos que recibe “cuando se porta mal” (sesión 3), Cinderella relata con tristeza que su mamá la ha llegado a regañar con agresión física (sesión 3). Lo más interesante es, tal vez, las señales que dan de su desaprobación ante el trato que reciben ellos o sus hermanos al ser reprendidos. Específicamente, Bella comparte: “(...) soy alguien independiente y me tiene que tratar como persona. (...) porque mi mamá es una persona [Inaudible] sigue siendo la misma, pero a veces no me gusta como es” (sesión 2).

Como extensión del rasgo citado en el párrafo anterior, un tema que es evidente que los chicos son capaces de visualizar y que no quieren en sus vidas, es el de la **violencia intrafamiliar**. Particularmente en la sesión 5, a través de la construcción colectiva e improvisada de una historia, ellos espontáneamente hicieron referencia a abuso físico (*su papá le estaba dado muchos golpes*), a burlas (*se reía de él diciéndole que se muriera*), a amenazas (*lo quería matar*), a daños graves (*mandaron a la mamá en coma*) y a las consecuencias de un comportamiento como este (*se lo llevaron a la cárcel y le dieron 60 años de condena*), al cual nombraron claramente como “violencia familiar”:

Al respecto de este delicado asunto, los niños compartieron sus puntos de vista. Mérida, por ejemplo, nos dice que “(...) a veces los papás, como los educaron así, ellos también son así” (sesión 5); Aurora dice que se ha dado cuenta de que los papás se desquitan con sus hijos por un enojo que tuvieron discutiendo con alguien más (sesión 5); Bella nos dice que la violencia no está justificada, y que puede deberse a que las personas “tuvieron una infancia traumatizante” (sesión 5) o que también sabe – por lo que les enseñó su profesor de Ciencias Naturales- que puede deberse a las transformaciones que en las personas causa el alcohol, el cigarro, las drogas y algunos problemas mentales, ante lo cual dice “se pueden convertir en un gran peligro para la sociedad” (sesión 5); ella misma resume diciendo “Entonces es mucho por eso, por el alcohol y por la mala educación que recibes desde pequeño, porque un niño necesita tener amor y que lo apapachen, no ser maltratado” (sesión 5). A propósito de esto,

“Según Piaget, el desarrollo moral de los niños, al igual que el desarrollo

intelectual, se da en etapas y de manera fundamentalmente autónoma. Así pues, el verdadero crecimiento moral no es producto de la enseñanza de los adultos, sino más bien de lo que el niño observa en el mundo que le rodea.” (Collin, Grand, Benson, Lazyan, Ginsburg, y Weeks, 2012, p. 268).

Resulta muy interesante y valioso recuperar aquí lo que las madres y cuidadoras de los mismos chicos del taller comparten al respecto del maltrato que se recibe (y que recibieron ellas) en casa. Al respecto de descubrir las causas, nos dice que “con el paso del tiempo vas creciendo y entendiendo que lo que una persona hace no depende de ti, es más como lo que uno anda cargando” (sesión 6), y nos cuenta cómo fue su experiencia con su familia de origen y lo que vio también en la de su esposo (donde su suegro se dedicó a menospreciar los proyectos y capacidades de sus hijos); la mamá de Mérida comparte que también ella y sus hermanos recibían regaños, represalias, golpes, y dijo: “y cuando yo era niña decía que no quería ser así con mis hijos si yo llegara a tenerlos” (sesión 6); la primera agrega que se da cuenta de que lo que se vive en la infancia impacta demasiado, porque “tienden a seguir patrones” (sesión 6), pero que ella ha tratado de separarse de ellos; mientras que la segunda, comparte “veo que hay patrones que se siguen, porque soy muy estricta con mis hijas. (...) sí afecta cómo vives tu infancia a cómo te desenvuelves de grande; aunque estés consciente de tus errores, cuesta mucho trabajo romper ese patrón” (sesión 6). De forma optimista, luego de hablar de esa incorporación de patrones de las figuras parentales, Cervantes-Núñez nos dice que “(...) cuando se deja atrás la infancia, la adolescencia, existe la posibilidad de modificar e incluso romper patrones dañinos, reconociendo el potencial humano...” (2020, p.17). Tal es el caso de lo que sucedió con la mamá de Mérida, quien comparte que a ella no le gustó el estilo de vida de su madre, con el cual no encajaba, y que por eso se alejó de ella, aunque estará disponible para cuidarla cuando eso se acabe y sepa que la necesita.

A continuación, a partir de anécdotas relatadas por la mamá de Yasmín y la mamá de Mérida, el grupo comparte sus puntos de vista respecto a lo importante que es dejar a los chicos ser ellos mismos, no coartar su brillo, su espontaneidad, las

manifestaciones de su identidad en desarrollo. Caen en cuenta de que, cuando intentan refrenar esas expresiones, lo están haciendo desde sus propios miedos, inseguridades, malas experiencias de infancia, y de que lo correcto es que respeten e incluso defiendan e impulsen esa individualidad y autenticidad en sus hijos. “Pues como dicen, ‘si su brillo les molesta, que usen lentes’” (mamá de Cinderella; sesión 6). Y comenta la mamá de Mérida que se dio cuenta de que las mamás se frustran porque ven las cosas como adultos, no como sus hijos, pero que le dijo a su hija: “Siempre va a haber personas que te digan “no”, que no te lo mereces y demás, pero tú síguele; así te lo diga yo, échale para adelante” (sesión 6).

La cuidadora de Moana y Ariel nos habla de cómo ella desearía que las chicas fueran más cariñosas con ella en correspondencia a los cuidados y atenciones que les prodiga, basada en el hecho de que las cuida como fue cuidada de niña y en el gran amor que les profesó a sus padres. Esto denota cómo también solemos generar expectativas a partir de los referentes personales que tenemos, acaso dejando de lado que se trata de personas y momentos distintos.

[Parfraseando a Piaget] “Para la mayoría, educar significa intentar que el niño se parezca al adulto prototípico de su sociedad” (Collin, Grand, Benson, Lazyan, Ginsburg, y Weeks, 2012, p. 265).

“[Citando a Maslow, 1983] En la medida en que el desarrollo consiste en [...] permitir a la persona ‘ser ella misma’, producir comportamiento –‘irradiarlo’, por decirlo así- en vez de repetirlo, en dejar que su naturaleza interior salga a la luz, en esta misma medida el comportamiento de quienes se autorrealizan es no-aprendido, creado, liberado más bien que adquirido, expresivo más bien que combativo” (Martínez, 2010, p. 29).

El caso opuesto sería la *alienación o enajenación*, la cual, de acuerdo con Martínez (2010) consiste en ceder a alguien más el dominio del propio ser; es la “separación en un sentido profundo, privación de sí mismo, de un elemento intrínseco de la personalidad” (p. 59), lo cual nos parece sumamente grave e indeseable cuando lo que se busca es el pleno desarrollo de los chicos. A fin de contribuir a que sea

detonada y potencializada la tendencia actualizante del menor, la acción de los padres y adultos significativos para ellos debe ser reflexionada y deliberadamente modificada en un sentido como el que nos propone Daniela Hernández Amutio (2018) en su trabajo recepcional, en el cual definió a la *parentalidad positiva* como:

“el comportamiento de los padres y/o tutores, fundamentado en el interés superior de los niños. Específicamente se refiere a comportamientos que desarrollan capacidades, que no son violentos, que establecen límites sanos y que en su conjunto permiten el pleno desarrollo del niño. Entonces, una parentalidad negativa sería lo contrario” (p. 33).

Desde el 20 de noviembre de 1989, a través de la Convención sobre Derechos del Niño (CDN) el organismo de las Naciones Unidas que defiende las prerrogativas de la infancia (UNICEF) concibe al niño como sujeto activo de derechos que debe ser escuchado y tomado en cuenta. “Esto quiere decir que, la percepción del niño sobre sus vidas sería importante también para evaluar el impacto de las acciones parentales y hasta la satisfacción personal sobre su propio desarrollo” (Hernández-Amutio, D., 2018, p. 25). Con referencia a ello, David Goleman nos dice que nuestra primera escuela para el aprendizaje emocional es la vida familiar, espacio en el que vamos conociendo cómo nos sentimos, cómo podemos expresar miedos y esperanzas, y que esto ocurre tanto a través del ejemplo de la relación de pareja (o convivencia entre quienes sean los cuidadores) como a través de las palabras (2020). En ese contexto, “Algunos padres son dotados maestros emocionales, otros son desastrosos” (Goleman, 2010, p.224), pero en todo caso los chicos se van haciendo de herramientas para detectar y deslindarse de esos referentes cuando no les son provechosos.

9.3 Perfeccionismo: camino infinito donde nada es suficiente

Esta tercera categoría es producto de una profunda necesidad de los chicos de hablar sobre cómo se viven en el día a día ante exigencias que a su edad llevan pesadamente: la primera tiene que ver con su autoimagen, en lo concerniente, sobre

todo, a aspectos físicos, aunque también a habilidades y proyecciones que recaen sobre ellos; en la segunda, los chicos manifiestan la enorme importancia que dan a tener buenas calificaciones, constituyéndose esta situación – en apariencia- en un determinante de qué tanto merecen el reconocimiento o regaño de sus padres, de qué tan capaces son o no para algo (*ser bueno en Matemáticas*, por ejemplo), y qué tanta probabilidad tienen de éxito en su futuro profesional; en la tercera subcategoría, observamos sus expectativas rígidamente creadas sobre cómo *debería* ser su vida adulta, mayormente orientada hacia objetivos académicos-profesionales-laborales-económicos.

Las constantes en estos tres subtemas parecen ser una actitud perfeccionista y la insuficiencia que lleva aparejada: un cuerpo o rostro insuficientemente bello, unas notas académicas insuficientemente altas, una vida que es insuficientemente valiosa o deseable si no tiene tintes de “éxito” (desde la óptica que los chicos van dando a este concepto).

Antes de comenzar la exposición de dichos puntos, recuperamos esa cita de Joan Garriga: “(...) la identidad también puede ser una cárcel que nos limita cuando nos deja fijados en la inflexibilidad de tener que ser de una cierta manera” (2016, p. 98).

9.3.1 Así me veo frente al espejo

En esta primera subcategoría, si bien se presentan algunas aportaciones textuales de los chicos en el taller – y de algunas de sus madres- al tiempo que se parafrasean o refieren otras, el énfasis será puesto en lo que señala la teoría con relación a conceptos centrales como son la **autoestima**, la **autocrítica** y el **perfeccionismo**. Lo anterior tiene el propósito de generar consciencia sobre lo importante que es que los adultos cultivemos en los chicos una mentalidad más sana: de autoaceptación, con la cual sean capaces de reconocer sus cualidades y belleza, sean menos estrictos consigo mismos y, sobre todo, eviten construir su imagen a partir de comparaciones con otros o de comentarios lascivos hacia ellos.

“Yo siempre he sido feo. Siempre me han dicho así” (Miguel Ángel, sesión 3). Con la franqueza y claridad de los chicos, esta frase comienza a dar cuenta del trabajo arduo que hay por hacer para propiciar condiciones en los que se sientan mucho mejor apreciados y logren también apreciarse mejor ante sus propios ojos. Yasmín nos comparte: “Algo que también no me gusta mucho de mí, son la pecas; tengo muchas y no me gustan...” (sesión 3). Curiosamente, cuando se le pidió que comentara sobre algo ella que sí le gusta, dijo que su cara, lo cual dio pie a que como facilitadora la orientara a mirarse en la integralidad de la belleza de su rostro, así, precisamente con el distintivo de sus pecas que lo adornan y la hacen especial. Ante eso, la chica primero hizo un gesto de incredulidad, pero luego agradeció con una mirada animada y una sonrisa. El recuperar esta anécdota tiene la finalidad de mostrar cómo en ocasiones con tan solo ofrecerles una mirada distinta a través de su espejo, puede hacerlos sentir mejor y darse la oportunidad de revalorarse.

De manera indirecta, pero sobre este mismo punto, detectamos que Leonardo pasa por un momento en que su autoimagen no es la más positiva: parece ser – interpretación ofrecida por su mamá en privado- que el chico no se siente muy bien con tener unos kilitos de más, lo cual ha hecho que evite ser fotografiado, accediendo solo cuando aparece con ella, y le dice: “Mira, mamá, sí salgo guapo. Me gusta estar a tu lado porque soy guapo contigo” (sesión 6). Una situación similar de falta de autoaceptación, en este caso del tono de piel, es la de Bella, y la conocimos a través de su mamá, quien compartió que la chica se enojaba solo de pensar que sus hermanitas menores fueran naciendo con una piel más clara que la suya (sesión 6).

Algunas chicas, en especial Aurora y Bella, comentaron cauta y tímidamente que se enteraron de que en el pasado algunas compañeras suyas de escuela se estaban provocando el vómito para bajar de peso porque querían verse más delgadas. Cabe señalar que esta delicada situación ya era del conocimiento de profesores y directora del plantel; sin embargo, se mantenía con mucho sigilo mientras se les brindaba acompañamiento psicológico. Pero el hecho de que las chicas lo

mencionaran denota la inquietud que les genera y la noción clara que tienen de que esa no es una conducta saludable, sino riesgosa.

A este respecto, ya habíamos mencionado lo que Torres, Ochoa, Ibarra y Ramírez, (2018) apuntan respecto al serio atentado a la integridad, salud o vida de una persona que representan los factores de riesgo. Solo por enlistar los más recurrentes y delicados en la adolescencia se encuentran las adicciones (p. 89), las conductas sexuales de riesgo (p. 99) y los trastornos de alimentación como la anorexia y bulimia, los cuales consisten en “una alteración grave de la percepción de la propia imagen, condicionada por el temor a la obesidad” (Torres, Ochoa, Ibarra y Ramírez, 2018, p. 77). Los mismos autores refieren cuáles son los

“Principales factores de riesgo psicológico: Insatisfacción de las necesidades psicológicas básicas. (...) Patrones inadecuados de educación y crianza. Estos pueden ser: sobreprotección (...), autoritarismo (...), violencia (...), permisividad (...), autoridad dividida (...). Ambiente frustrante (...). Sexualidad mal orientada. [Asimismo, los] Principales factores de riesgo social. Inadecuado ambiente familiar. (...) Pertenencia a grupos antisociales. (...) La promiscuidad. (...) Abandono escolar y laboral. (...) Nivel escolar, cultural, de salud y económico. (...)” (Torres, Ochoa, Ibarra y Ramírez, 2018, pp. 54-57).

Incluso los chicos que al parecer están más alejados de ese tipo de riesgos y que optan por prácticas saludables, llegan a sentirse insuficientes. Un ejemplo es el caso de Rafael: nos cuenta que anteriormente le decían “que era muy malo con la pelota” (sesión 4) cuando iba a jugar fútbol, por lo que casi no se la pasaban; no obstante, en un enfoque positivo, optó por practicar mucho para mejorar su habilidad.

Díaz (2016) señala que la adolescencia es una etapa crucial en el que la persona modifica la imagen que tiene de sí mismo como parte del replanteamiento de su identidad (aludiendo a la teoría *eriksoniana* del desarrollo), pudiendo llegar a experimentarse en crisis al enfrentar confusión, gran ansiedad y desequilibrio a raíz de su “revolución fisiológica” (p. 433). “Deben enfrentar el mundo de los adultos sin

estar realmente preparados y, además, desprenderse de su mundo y su identidad infantil” (Díaz, 2016, p. 439), nos dice. Los retos que ello representa para los chicos, se suman a la necesidad fundamental de construir, a su vez, una estima propia sana.

De entre la gran cantidad y diversidad de definiciones de la palabra **autoestima**, en este trabajo recepcional optamos por la que ofrece el psicólogo Joan Garriga, que dice:

“Autoestima significa amar lo que somos tal como somos a cada momento, con lo que emerge en nuestro cuerpo, en nuestros sentimientos, pensamientos, sueños, conductas, anhelos y recuerdos. Autoestima es amar y abrazar lo que cada momento trae y regala a nuestra experiencia” (2016, p. 100).

A esto añade la afirmación de que “La autoestima no mira al personaje ideal que fantaseamos, mira al ser real que somos” (Garriga, 2016, p. 102), situación que se antoja especialmente complicada para un chico cuya realidad se encuentra todavía muy permeada por la fantasía, influenciada por estereotipos, acechada por las expectativas y proyecciones de quienes les rodean. Agregando algunos elementos, tenemos que Martínez (2010) la define como la “capacidad de gustarse uno mismo, de afirmarse en cuanto al propio valor como persona, de saber aceptar libre y responsablemente las potencialidades sin falsa modestia y, aceptándolas, actuar con el compromiso y la responsabilidad que ello impone” (Martínez, 2010, p. 49), y sostiene que está íntimamente ligada a la noción de aceptación a uno mismo, con sus limitaciones, deficiencias, sin culpas por no satisfacer un ideal de perfección. En ese sentido apuntan Scotti, Sansalone y Borda (2011) cuando dicen que a menor distancia entre lo que realmente somos y lo que idealizamos de nosotros mismos, mayor será nuestra autoestima, y que ocurre justamente lo contrario a la inversa, con independencia de la imagen positiva que los demás puedan tener de nosotros.

Por otro lado, en De Rosa, Valle, Rutzstein y Keegan (2012) encontramos que “La **autocrítica** es concebida como un estilo cognitivo de personalidad mediante el cual

el individuo se evalúa y se juzga a sí mismo” (p. 210); estos mismos autores refieren que Dunkley, Blankstein, Zuroff, Lecce y Hui (2006) consideran que esa actitud es multidimensional y que puede presentar un aspecto adaptativo y otro desadaptativo o disfuncional. Lo anterior es particularmente preocupante si tenemos en cuenta que la autocrítica genera inseguridad para encarar la vida, inhibe el potencial de la persona, constriñe mediante el miedo al error, sentimientos como inferioridad, fracaso, culpa y conflicto interno permanente. Peor aún, los autores afirman que “Esta percepción de sí mismo dispara toda una serie de emociones negativas que se manifiestan desde una baja calidad de vida hasta el aumento del riesgo de padecer trastornos mentales” (De Rosa, Valle, Rutzstein y Keegan, 2012, p. 210). Entrando en mayor detalle, señalan que, de acuerdo con Thompson y Zuroff (2004) existe un tipo de autocrítica que es comparada (causa malestar al propiciar sentimiento de inferioridad y autodesprecio, aislamiento, hostilidad) y otro que es la internalizada (visión negativa de sí mismo al auto-percibirse como deficiente con respecto a estándares personales) (De Rosa, Valle, Rutzstein y Keegan, 2012, p. 210). En cualquier caso, resulta evidente lo mucho que conviene prevenir y proteger a los niños de ejercer juicios de crítica severa y negativa hacia sí mismos, dadas las afectaciones inmediatas y de más largo aliento que les pueden provocar.

Por último, en lo tocante al **perfeccionismo**, citando a Frost, Marten, Lahart y Rosenblate (1990) nos dicen Scotti et al. (2011) que “la definición más difundida (...) lo describe como la tendencia a establecer altos estándares de desempeño en combinación con una evaluación excesivamente crítica de los mismos y una creciente preocupación por cometer errores” (p.249).

“Aun cuando Rogers y Fromm afirman que el hombre no es un ser esencialmente perfecto, ya que tiene limitaciones, sí afirman que en cuanto más nos acerquemos al modelo de la naturaleza humana nuestra tendencia será a obrar más bien que mal y a perfeccionarnos” (Martínez, 2010, p. 35).

9.3.2 Mis calificaciones son lo más importante

En Psicología, la teoría de Erik Erikson sostiene que entre los 6 y 12 años de edad – rango en el cual se encuentra la totalidad de los participantes en el taller de intervención- los chicos se centran en su educación y en aprender habilidades sociales; denominó a esta cuarta etapa del desarrollo como de “rendimiento/inferioridad” porque es cuando se viven más competitivos y esforzados, lo cual “(...) puede llevar al niño a equiparar la valía personal con la productividad erróneamente” (Collin, Grand, Benson, Lazyan, Ginsburg, y Weeks, 2012, pp. 272-273). Precisamente en ese sentido, cuando en las distintas sesiones, en especial la número 3, se discutía con los chicos en qué consiste ser responsable, todos lo asociaban con hacer deberes y tareas, aquello que están obligados a hacer (y hacerlo bien).

Es notorio y recurrente en su discurso un sentido de orgullo y satisfacción personal relacionado con obtener las más altas notas posibles en la escuela. “Pues me hace sentir orgullosa [inaudible] porque una de mis metas era sacar un diez en [Inaudible]” (Mérida, sesión 1), o “cómo cambian las cosas, y te sientes diferente” (Bella, sesión 1, hablando de lo mucho que han mejorado sus calificaciones de Inglés entre 1ro y 5to grado). En algunos casos, llegaron a mencionar que también querían hacerle sentir ese orgullo a sus padres y maestros, como cuando Bella nos compartió que deseaba “(...) seguir estudiando, tener buenas calificaciones, aunque en el examen de ahorita me saqué un 7.5, pero seguir bien como él [su papá fallecido] quería, porque él se esforzaba mucho para que nosotras tuviéramos lo mejor. (...) pero ahora que digo pues **me voy a poner a estudiar, pues es algo que él quería lograr**, que nosotras estudiáramos y llegáramos a la Universidad...” (sesión 4). Y es precisamente la mamá de Bella la que, en la sesión número 6, nos dice que su hija se exige mucho en la escuela, por lo que casi siempre saca buenas calificaciones y, cuando hay una excepción, trata de mostrarle comprensión y apoyo para ver qué tiene qué hacer para que no vuelva a sucederle.

En el extremo opuesto, cuando obtienen bajas calificaciones en los exámenes principales, la mayoría de los chicos experimenta gran tristeza, como esto que nos comparte Mérida: “Sí, porque estaba en primero y en segundo y yo no entendía nada del inglés y como tres veces llegué a llorar en mi casa porque no le entendía y me desesperaba” (sesión 1), o cuando nos cuenta que varios niños habían llorado al ver sus bajas calificaciones en un examen que acababan de tener (sesión 4).

En todos los casos, a través de las alusiones que los chicos hicieron a la obtención de altas o bajas calificaciones es notorio el impacto inmediato que esto tiene en su estabilidad emocional, y que racionalmente tiene también un efecto relevante.

Otra razón que tienen los chicos para dar gran importancia a sus resultados académicos son el evitar el enojo y regaño de sus padres, o su reacción obligándolos a repetir trabajos. En ese sentido, Rafael hizo esta aportación: “Mi mamá es esa, que, si no hago bien algo, y no tengo cerca mi borrador, me arranca la hoja y lo vuelvo a hacer” (sesión 7); asimismo, Cinderella nos contó: “cuando mi mamá, sabe que saco malas calificaciones, me castiga; entonces, pues para que no me castigue nada, mejor me pongo a sacar buenas calificaciones” (sesión 9); también Bella compartió al respecto: “[refiriéndose a su mamá] Porque te esfuerzas tanto haciéndolo, que por una sola cosa o dos y ya te arranca la hoja” (sesión 7). Si bien este factor es más bien objetivo y exógeno a los chicos, incide también en el condicionamiento que ellos van teniendo en una de las esferas que hoy son más importantes de su vida: la escuela.

Un introyecto detectado en la mayoría de los participantes de taller tiene que ver con que los chicos consideran que hay una relación directa o, al menos, muy estrecha entre lograr buenas calificaciones ahora y poder tener la profesión con la que sueñan. Así nos lo hace saber Bella con toda claridad cuando dice, hablando sobre ir a la universidad: “(...) por eso me afecta mucho tener un 7.5 de calificación, porque yo quiero ser arquitecta”... (sesión 4); o lo notamos también en el comentario de Ariel respecto a lo que le hace pensar que puede realizar sus metas en la vida: “Que saco buenas calificaciones, excepto por una vez” (sesión 9). No obstante, Goleman (2010) refiere que, de acuerdo con un informe del Centro

Nacional para Programas Clínicos Infantiles, para lograr el éxito escolar las habilidades sociales y emocionales están muy por encima “del caudal de hechos de un niño o por la precoz habilidad de leer” (p. 228).

A propósito de Ariel, en ella se dio un caso particular al hablar de las razones que tiene para cuidar sus notas escolares: “(...) para ir con mi mamá, porque me dijo que, si sacaba buenas calificaciones en quinto, nos íbamos a vivir con ella, por eso” (sesión 9). Aunque esta es una excepción, aparentemente, dentro del grupo, denota lo trascendente que resulta para ella enfocarse a cuidar sus calificaciones.

Una vez llevado el tema a reflexionar sobre cuáles son las cosas que ellos consideran que pueden causar que bajen sus calificaciones, se obtuvieron respuestas como estas: no poner suficiente atención a la clase o estar distraído en el examen (Bella, sesión 8), no gustar tanto de la materia o de la forma en que la maestra la imparte (Cinderella, sesión 9), copiarle en el examen a un compañero que no sabía y reprobaba(n) (Rafael, sesión 9), no entender las preguntas (Moana, sesión 7), sentirse muy estresado por no tener las respuestas (Donatello, Miguel Ángel, Mérida, Yasmín, Aurora, sesión 7; sobre el tema del estrés se entrará en detalle en la categoría 4, subcategoría 4.2). Retomando *La inteligencia emocional*, de David Goleman (2010), “La buena disposición de un niño para la escuela depende del más básico de todos los conocimientos, de cómo aprender” (p. 228), y cita un informe de Castillejos-Zenteno L. y Serafín, según el cual los factores fundamentales que deben estar presentes son la confianza, la curiosidad, la intencionalidad, el autocontrol, la relación, la capacidad de comunicación y la cooperatividad (pp. 228-229).

Fue valioso darnos cuenta de que los chicos de alguna manera van incorporando a la imagen que tienen de sí mismos, a su personalidad e identidad, un concepto que los define en función de las calificaciones que regularmente obtienen; por ejemplo, Bella comparte: “A veces digo, ‘bueno, tranquilízate’, pero es que me estresa porque yo siempre he sido una persona de buenas calificaciones...” (sesión 8); de modo similar, Cinderella nos cuenta “(...) a mí no me gustaba español, y luego sacaba 8, pero en segundo saqué 7 y eso no era normal en mí, yo sacaba puros 8, 9 o 10...”

(sesión 9). Afortunadamente, también son capaces de identificar que tienen el potencial de motivarse a sí mismos mediante acciones afirmativas que parten del interés y la aceptación creciente por lo que aprenden, logrando mejorar en el sentido que desean; al respecto, Cinderella comparte: “(...) ahorita ya estoy en cuarto, ya me gusta más español, le echo más ganas. Pero en tercero, cuando tuve mi primer examen saqué 10; después de eso me impulsó más a seguir así, hasta que logré mi objetivo de estar aquí” (sesión 9). En ese tenor, De Rosa, Valle, Rutzstein y Keegan (2012) sostienen que “Las conductas adaptativas incrementarían la percepción de autoeficacia del individuo. Esta percepción permite la construcción de una identidad por la cual la persona se siente capaz de lidiar con las contingencias negativas de la vida” (p. 210) e identifica las conductas inadecuadas o los errores para corregirlos; este es el escenario opuesto a cuando la autocrítica lleva a la persona a sesgar su mirada dirigiéndola solo al error, a atribuir los buenos resultados a mera casualidad, a subestimarlos diciendo que “no eran para tanto” o que “eran su obligación”. Es deseable que los chicos vayan reconociendo y afirmando sus capacidades, no dejándose llevar por el desánimo de las fallas, porque eso los convierte en perfeccionistas, al respecto de los cuales Scotti, Sansalone y Borda (2011) nos dicen que “Su tendencia a establecerse altos niveles de desempeño es una forma de protegerse de la evaluación negativa y así evitar que la misma influencie en forma desfavorable a su Autoestima” (p. 252). De acuerdo con el modelo educativo con que estudian estos chicos, “El gozo es un medio y un fin en educación” (Fundación KIPP, 2012, p. 2) además de elevar el compromiso que tienen tanto profesores como estudiantes en el proceso.

Concluimos este apartado con otra de las premisas centrales del modelo con que estudian los chicos de esta escuela, afirma que “los estudiantes aprenden, crecen y logran resultados que transforman sus vidas” (Fundación KIPP, 2012, p.3) con base en una *mentalidad de crecimiento* y en la *formación de carácter* en que se apoya su enseñanza de excelencia.

9.3.3 Solo quiero una vida de éxito

Tal como hemos visto hasta el momento, los introyectos que los chicos van haciendo a partir de los mensajes que reciben – en palabra y ejemplo- de los adultos y compañeros de generación que los rodean (incluyendo a las redes sociales y el internet en general), orientan en buena medida la construcción de la persona que hoy son y, del mismo modo, influye en la imagen que van creando de sí mismos para el futuro. Afirma Cervantes-Núñez, (2020) que durante la adolescencia los chicos comienzan a pensar de manera más abstracta y a cuestionarse con respecto a su proyecto de vida, pues son capaces de empezar a ver hacia el futuro de una forma más comprometida. Complementariamente, Díaz (2016) sostiene que, debido también a sus cambios físicos que lo empiezan a asemejar a los adultos, el chico va dejando atrás actitudes y aspectos de niño para empezar a asumir y fortalecer “valores y proyectos que orientan su futuro” (p. 453). En el caso particular de los participantes en este taller de intervención, se sabe que su modelo educativo está enfocado a impulsar a los chicos a que sean universitarios, profesionistas, que puedan “desempeñarse con éxito en las labores que en un futuro se propongan, y así cumplan sus sueños y triunfen en la vida” (Fundación GAP, 2021, p.8).

Desde la primera sesión del taller, los chicos con frecuencia tocaron el tema de aquello que *quieren ser de grandes*, sobre todo en lo tocante a una profesión; esto parece dar muestra de que ese objetivo perseguido por el modelo educativo en su escuela se está llevando por buen camino.

Particularmente, en la sesión número 9 se trabajó con los chicos su **línea de vida**; se les pidió que trazaran una línea vertical y, partiendo de su edad actual, fueran estableciendo en ella lo que visualizaban o deseaban estar haciendo en su vida en cada momento, con edades exactas o aproximadas. Fue un ejercicio en el que elaboraron los aspectos más relevantes de su proyecto de vida. A continuación, se recuperan comentarios textuales de cada uno de ellos en la actividad.

“Pues yo quiero ser como aeromoza” (Aurora, sesión 4), “a los 29 trabajo de aeromoza, y después que tengo los 51 me jubilé, y después hago un libro, me hago

famosa y luego más famosa y luego me muero (Aurora, sesión 9); “Yo quiero ser arquitecta (...). si no llego a ser arquitecta, pues no sé qué hacer, porque mi sueño es ser arquitecta” (sesión 8); Miguel Ángel traza toda su trayectoria de vida en términos de ser futbolista: joven promesa a los 18 años, profesional a los 27 años, a los 36 jugar su último mundial y luego entrenador a los 54 años (sesión 9); ninguno de ellas tres aludió a querer casarse ni a tener hijos, aunque tampoco lo negaron.

Moana, Mérida y Ariel esbozan sus vidas futuras en torno a dos componentes principales, que son la formación de una familia y el ejercicio de la docencia.

Llamó particularmente la atención la exposición que hizo Donatello de su proyecto de vida, puesto que nos compartió que siempre se ha soñado como profesor, que le gustaría ganar un premio (si es posible en Nobel), por ejemplo, como maestro de Física; dijo que en algún momento le gustaría ir a vivir a Estados Unidos o Canadá – por lo cual está motivado aprendiendo inglés-, y que también quisiera llegar a ser presidente de la República.

Cabe apuntar que no todos marcaron claramente una etapa de estudios universitarios, que la mayoría presentó incongruencias temporales y que varios de ellos se centraron exclusivamente en temas profesionales o laborales, sin considerar aspectos personales y familiares, tendientes a una vida más integral.

Por otra parte, solamente Bella hizo referencia a objetivos materiales, y fue en estos términos: “(...) porque yo quiero ser, quiero tener dinero, pero lo principal que a mí me gustaría ser arquitecta y me gustaría construirme esta casa (sesión 1, mostrando el recorte de revista de una casa grande y bonita). Lo hizo desde el inicio del taller.

Yasmín fue la única participante en rechazar abiertamente la maternidad y también el matrimonio; refirió querer disfrutar su infancia, tener novio, hacer carrera como aeromoza, administrar una guardería y viajar tanto que a los 55 años ya haya cumplido la meta de haber viajado alrededor del mundo (sesión 9). En este orden de ideas, algunos autores, como Barrantes y Cubero (2014), a través de un recorrido histórico por la evolución de las sociedades dan cuenta de los cambios que ha experimentado el rol de la mujer, tanto a nivel económico como político y social,

destacando el hecho de que pasó – en forma intermitente a través del tiempo- de ser exclusivamente la encargada del cuidado de los hijos (si no lograba desempeñar ese rol, era deshonrada y minusvalorada) a productora agrícola, colaboradora en la producción industrial y, en la actualidad, a ocupante de prácticamente cualquier tipo de puesto laboral. En su realidad cotidiana, todos o la mayoría de los participantes del taller viven una situación como la que señalan Barrantes y Cubero (2014) en el sentido de que actualmente las mujeres que son madres se ven obligadas a compaginar trabajo con tareas propias de maternidad, “tomándose en cuenta las exigencias individuales y los tiempos disponibles con los que cuenta” (p.39).

Solo por revestir con un poco de teoría el panorama que se espera enfrenten los chicos en su vida en el mediano y largo plazo con respecto a los roles y alcances de mujeres y hombres, Giraldo, Bernal y Tapia (2021, citando a Hurtado-Carrillo, 2018) nos dicen que:

“Ser mujer nunca ha sido fácil, muchos factores intervienen y determinan el rol de la mujer como la nacionalidad, raza, religión, educación, orientación sexual, situación económica siendo estos unos de los muchos elementos que determinan el futuro de una mujer” (p. 66).

Del otro lado, Boscán (2008) afirma, con respecto del modelo hegemónico machista que pervive, que:

“(…) resulta incompatible con una sociedad donde se respete la diversidad y el derecho de los individuos a elegir su propia forma de vivir. En este tipo de sociedad, habría de darse un rechazo a la imposición de un único modelo de masculinidad” (p. 94).

No obstante, afortunada o desafortunadamente los chicos con los que se llevó a cabo esta intervención todavía no se han visto impelidos a cuestionarse al respecto de planteamientos de esta naturaleza.

Luego de presentar aquí las ideas concretas que los chicos tienen sobre quiénes están proyectando ser dentro de algunos años, vale la pena analizar cómo perciben

ellos lo que tiene que ver con la noción de superación (desde la forma en que ellos interpretan lo que esto representa).

Díaz (2016) postula que los adolescentes que viven en medios urbanizados arman sus proyectos de vida en torno al acceso que tienen de estudiar una carrera, para lo cual aspiran a tener buenos resultados en la escuela “(...) con la necesidad de “ser alguien en la vida” y con la intención de contribuir y ayudar a los demás, donde se incluye, en primera instancia, la familia” (p. 454). En concordancia con este supuesto, la organización que patrocina y opera el colegio en el que estudian estos chicos, afirma que trabajan desde la firme convicción de que es a través de la educación que la sociedad puede transformarse, gracias a la formación de “seres humanos con un alto sentido de responsabilidad dentro de las comunidades en las que nuestros alumnos se han de desenvolver” (Fundación GAP, 2021, p.3).

La consciencia sobre la necesidad de superar las condiciones en que sus familias, su comunidad y ellos mismos se encuentran de origen, es testificada por los chicos mediante frases como esta “(...) porque él se esforzaba mucho para que nosotras tuviéramos lo mejor, que tuviéramos algo mejor que lo que él tuvo antes” (Bella, sesión 4; haciendo referencia a su papá finado). A pregunta expresa sobre qué observa que tienen en común las líneas de vida de todos los chicos, Ariel responde: “que todos tenemos metas” (sesión 9). Yasmín, por su parte, comenta con notoria admiración este hecho alusivo a una tía suya: “(...) creo que solo le faltan dos lugares para recorrer todo el mundo, ¿se imagina?” (sesión 9), lo cual habla de un anhelo de amplios horizontes, mucho más allá de los límites que su mundo actual le impone.

Otra cara del deseo de superación consiste en la búsqueda de la realización personal y profesional *per se*, la cual es fácilmente identificable en algunas aportaciones hechas por Bella tratando el tema de por qué o para qué esforzarse mucho por lograr algo en específico:

“Porque te gusta y porque dices ‘yo quiero hacer, yo me propongo ser así’; como sentirte capaz, sentirte feliz con los logros de tu vida. Como yo de

arquitecta, que quiero ser, que es como poner tu meta y caminar todo ese largo tramo hasta llegar a tu meta” (sesión 8).

Y más adelante comparte:

“Quiero ser mejor porque me quiero sentir importante, quiero salir de esta zona [donde vive], quiero tener un buen futuro, como viajar a EUA, conocer la nieve, llevar a mis hermanas a que la conozcan. También es porque quiero brillar, quiero tener mis metas y quiero que me vean, quiero que sepan que sí se puede...” (sesión 9).

Retomando un apunte que hace Castañeda-Michelle (2019) como aportación de su trabajo recepcional, se observa que mientras mayor es el involucramiento de padre y madre (o, cabría decir, de figuras parentales) en la crianza de los chicos, menor es la incidencia de factores de riesgo que trunquen las aspiraciones y proyectos de los chicos; ocurre lo contrario cuando ellos viven en ambientes familiares disfuncionales. Por eso es tan relevante la presencia y el ejercicio positivo de la paternidad hacia los chicos, porque mediante atención, cuidados e impulso, incrementa la probabilidad de que se dé un desarrollo que los conduzca hasta donde ellos se plantean llegar, en su máximo potencial humano.

Otro aspecto de esta búsqueda de éxito en la vida que consideramos importante señalar es el que tiene que ver con los **comportamientos necesarios o esperados** para el logro de las metas más altas, desde la percepción e interpretación de los chicos. A este respecto, Moana, por ejemplo, nos dice que hay que saber comportarse dependiendo del lugar en el que se está, al punto de que “(...) a veces soy una persona en mi casa, y en la escuela soy otra...” (sesión 3); por su parte, cuando se le preguntó a Miguel Ángel qué es lo que él cree que necesitaría para llegar a ser jugador de futbol de la selección mexicana, respondió que ser disciplinado (sesión 3), a propósito de lo cual Yasmín de dice que ella tiene la certeza de que él logrará ser futbolista porque esa es una meta que anhela mucho (sesión 4), de donde se puede desprender la idea de que si algo se desea con mucha fuerza, se puede alcanzar.

Resalta por la contundencia de su discurso – como sustentado en una idea que se va volviendo convicción – la aportación que hace Yasmín con respecto a que no quiere tener hijos ni esposo. Vale la pena recuperar su comentario textualmente:

“Para mí es algo que me limita, no sé... Como, por ejemplo, tener un bebé para mí sería un límite, porque o viajas o cuidas al bebé, y no me gustaría casarme o tener un hijo. (...) Porque, de hecho, mi tía es aeromoza y no tiene esposo, ni hijos y ha vivido... [su semblante revela admiración, entusiasmo]” (sesión 9).

Si bien es cierto que es notoria aquí la influencia de esa figura que le representa su tía, también es cierto, que algo en su interior, en su personalidad y forma de pensar la llevan a admirar un estilo de vida como ese, a considerar que puede preferirlo sobre cualquier otro que también conozca, ya sea con otra profesión, con la construcción de una familia nuclear o con otras características. No obstante, al menos hasta el día de hoy se decanta por la posibilidad de un proyecto de vida que “(...) refleja un cambio en el camino que se venía siguiendo en torno a la maternidad...” (Barrantes y Cubero, 2014, p. 37), con lo cual deja de ser una característica entendida como inherente a la mujer. Complementariamente, las chicas comienzan a visibilizar dinámicas de control sobre ellas por parte de los hombres (*casarme para mí sería un límite, dice Yasmín*); lo hacen a través de las historias de sus propios padres (como lo que nos compartieron Mérida o Rafael sobre la separación de sus papás), de sus tíos y tías (como en el caso que Yasmín nos cuenta o con anécdotas compartidas por Rafael), de lo que ven en internet e incluso el ejemplo y mensaje que les dan sus profesoras en la escuela. En este mismo tenor, pese a que “existe muy poca producción científica que dé cuenta de estos comportamientos en las mujeres, que sugieren un naciente cambio de actitud en rechazo a los patrones culturales establecidos” (Cevallos y Jerves, 2017, p. 138), la propia experiencia cotidiana va impactando en la mentalidad de las niñas y adolescentes ahora, sobre todo si, como es el caso de las participantes a este taller, tienen acceso a educación que promueve el pensamiento crítico y que tiene como pilar las fortalezas de carácter.

Es posible reconocer que los chicos – ellos y ellas- comienzan a vivir un proceso de **individualización** a partir de las interacciones con su entorno (Côté y Schwartz, 2002; Schwartz, 2002 en Zacarés e Iborra, 2006). Por ejemplo, Moana comparte su opinión al respecto de que ella decide estudiar no porque se lo impongan otras personas, sino porque le han dicho que eso le hará bien y le ayudará a conseguir un buen trabajo (sesión 8).

Probablemente, tal como apunta Rich-González (2016), “Los saberes previos del niño, serán parte esencial de este proyecto. Por lo que por ellos entenderemos: todas aquellas creencias y aprendizajes que el niño ha construido en el ser y estar con su familia, cultura, comunidad y entorno” (p. 35). Algunas valiosas aportaciones que apuntan en esa dirección y orden de ideas son las que hizo Bella al sugerir que, ante el estrés abrumador, conviene darnos “(...) un respiro para que la mente se te aclare y que todo esté bien de nuevo, en su lugar, y seguir con eso, aunque te sigas cayendo, porque aprendes más de los errores que de las victorias” (sesión 9). También enlista algunos factores que parece considerar la clave del éxito, a saber: el esfuerzo, “ponerle ganas” al estudio (sin necesidad de estar en lo que ella llama *buenas escuelas*), ser bien portado, tener buen humor y una adecuada actitud ante los errores, “porque toda la vida vamos a tener errores y si no lo sabemos afrontar, jamás nos van a salir las cosas” (sesión 9). Moana también nos dice que para cumplir objetivos es preciso no rendirse, tener la meta definida, estudiar, esforzarse, enfocarse con mucho interés (sesión 9); ante esto, Bella complementa con que el enfoque no debe tornarse en obsesión, para lo cual es mejor relajarse, permitirse el error, saber que *está bien* y empezar de nuevo (sesión 9).

Esto guarda relación directa con la noción de *poder personal* de la que nos habla Bautista-Naranjo (2021), al cual define como ese potencial de la persona que le permite tomar decisiones con base en las experiencias de vida que ha tenido, “con solo reconocer que esa oportunidad la tiene a su favor” (p. 59). Asimismo, citando a Rogers (1980), Mariana Gabriela Molina González (2017) nos dice que

“Las personas son más sabias que su intelecto, ya que la Tendencia Actualizante está dentro de la sabiduría orgánica y si se confía en ella

puede ser suficiente para guiar la conducta. (Rogers, 1980a). También 'Es cierto que el organismo comete errores, pero éstos son corregidos en base a la retroalimentación' (Rogers, 1980a, p.169)" (p.104).

Un último aspecto que vale la pena abordar, dado que se presentó en el discurso de los chicos recurrentemente en forma velada, es el de la **competitividad**, mismo que está relacionado con el *perfeccionismo*. No obstante, es necesario señalar que aunque al parecer todos los participantes del taller tienen alguna noción de lo que es ser competitivo (querer competir, querer ganar, esforzarse mucho), únicamente Bella ofreció un discurso claro y certero sobre este tema. A continuación, se presentan algunas ideas centrales de su aportación: es querer alcanzar y superar a alguien, "(...) a veces es porque te quieres esmerar para alcanzar esa gran meta, pero a veces por envidia de que los demás puedan hacer cosas que tú no" (sesión 8), es querer tener siempre el primer lugar. Y nos comparte que en su salón hay muchas personas competitivas en extremo (sesión 8).

No menos interesante resulta escucharla hablar de los efectos negativos que ella piensa que puede tener el ser competitivo:

"llegas a tal punto (...), 'voy a hacer lo que sea, lo que sea para ser más grande que tú'. Y a veces te esmeras tanto que haces ver mal a los demás y verte mal a ti, y encima estás lastimando a los demás. (...) En que llegues a hacer daño a las personas y daño a ti, solo por el ser mejor que otras personas y hacerlas ver chiquitas a las demás. (...) le puedes caer mal a la gente porque te crees más que los demás..." (sesión 8).

Concluye diciendo que de chiquita (recordemos que ella ahora tiene menos de 12 años) también era muy competitiva, pero que ahora piensa que eso no tiene sentido porque genera mucho estrés y de todos modos no se logra ser mejor que los demás (sesión 8).

Con frecuencia, las aportaciones de los chicos en el taller superan por mucho las expectativas de la facilitadora. Es por ello que se desea cerrar esta tercera categoría retomando algunas ideas de Rich-González (2016) que, a la luz de postulados de

Paulo Freire (1997), afirma que estamos buscando que el niño sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje, creador de posibilidades para su presente y futuro, para sí mismo y para su comunidad, convirtiéndose “en maestro y aprendiz al mismo tiempo al **crear y proponer en la vida**” (p. 57). Y en todos los chicos que participaron en este taller de intervención es observable, en mayor o menor medida, ese potencial y deseo por constituirse en sus propios referentes, tomadores de decisiones – en consonancia o disonancia de los patrones familiares y culturales - , intérpretes y transformadores de la realidad en que viven, actores centrales en su proyecto de vida, en función de lo que dicte en cada uno su tendencia actualizante.

9.4 Darle cuenta de lo que siento: sensaciones y emociones

A lo largo de toda esta última categoría se hace una recopilación de aquellos momentos y frases más destacadas con las que, a través de las sesiones del taller, los chicos y también sus madres o cuidadoras expresaron algo tan profundo y significativo como son sus emociones y sentimientos. Reiteradamente se les invitó a entrar en contacto con sus sensaciones corporales para identificarlas y así “escuchar” aquello que desde su experiencia orgánica pueden descubrir sobre sí mismos y aquello que les acontece al hablar de situaciones difíciles o muy agradables que se han presentado en algún momento.

En la primera subcategoría pondremos nuestra atención en las situaciones de pérdida más significativas que han tenido, con énfasis en la manera en que han experimentado el dolor y han ido encontrando maneras de hacerle frente para seguir adelante. En la segunda se tocará el *inesperadamente destacado* tema del estrés, sus efectos y mecanismos de control en estos jóvenes estudiantes; se entra en detalle sobre la diversidad de manifestaciones físicas y emocionales que tiene este “monstruo” en cada uno de ellos. Finalmente, la tercera subcategoría cierra el apartado de resultados de la intervención con un aspecto tan relevante en la vida de todo ser humano, como es el afecto hacia los demás: las formas en que lo viven y lo expresan a los otros en esta etapa de su vida.

Con esta categoría cargada de elementos profundos en que cada uno de los chicos – algunos más que otros o con mayor claridad, confianza y elocuencia- abre su corazón para compartir aspectos que les son muy significativos, cerramos la presentación de frases textuales, paráfrasis, recortes teóricos e interpretaciones derivadas de tres meses de convivencia dentro de un grupo que se convirtió temporalmente en una “pequeña familia”.

9.4.1 Así enfrento mis duelos

Bautista-Naranjo (2021), al respecto de la tendencia actualizante nos dice que toda persona tiene la capacidad de “hacer uso de aquellas herramientas que le permitan crecer, encontrar respuesta a sus situaciones personales y afrontarlas” (p. 59). Esta potencialidad resulta particularmente útil cuando se nos presenta una situación muy difícil de enfrentar, independientemente de nuestra edad, género, condición social, entre otros factores. En lo que respecta específicamente al **duelo** como una de estas situaciones desafiantes que requieren que echemos mano de recursos personales y de redes de apoyo, a continuación, encontraremos cómo viven estas experiencias los más jóvenes.

La mayoría de los chicos que participaron en el taller ha atravesado por algún tipo de duelo: la muerte de un padre, de una abuelita cercana, la separación de sus papás, la distancia de mamá o papá en este momento de su vida, alguna forma de parentalidad negativa o dañada. Por tanto, resulta valioso y gratificante encontrar que algunas de las sesiones de esta intervención sirvieron como espacio para el encuentro, la escucha empática, la comprensión y la expresión genuina de compasión y apoyo entre los mismos asistentes. Independientemente de su corta edad, cada uno de ellos espontáneamente quiso demostrar a los demás que es capaz de mirarlos, de escucharlos, de entender cómo se sienten y de desear mostrarles que no están solos en su dolor, que los tienen a ellos para ayudarles y también para recordarles las virtudes que les permitirán enfrentar la adversidad. Rich-González (2016) habla de la creación de espacios de encuentro entre los

chicos en los que puedan compartir sus ideas, creencias, puntos de vista, a partir de lo cual construyan y reconstruyan su dignidad y autonomía, puedan ir madurando desde el respeto, la capacidad de resolución de conflictos, así como de convivencia y ayuda mutua de manera natural.

Con la voz entrecortada y algunas lágrimas emergiendo de sus tiernos ojos, expresaron algunas frases tan sentidas y contundentes como “me quería morir con ella. Me cuidaba desde que estaba muy chiquito...” (Donatello hablando del fallecimiento de su abuelita; sesión 2); “... y ya no le he visto jamás” (Rafael, refiriéndose a la ausencia de su padre; sesión 4); “(...) aunque no lo podamos superar...” (Bella, hablando desde la empatía por el fallecimiento de su papá y tratando de transmitir tranquilidad a Rafael; sesión 4). Así, los chicos muestran la intensidad de las emociones que experimentan al enfrentar duelos para los cuales no estaban preparados, causados por la enfermedad de otros, la separación o incluso la muerte. Todos los que han pasado por algo así parecen comprender bien la inevitabilidad de sucesos como esos; parecen ser conscientes de que hay dolores así que llegan a la vida de las personas y que hay que sentir y atravesar para luego recuperar la calma y continuar hacia adelante. Esto parece concordar con lo dicho por Rogers (2020) “Puedo permitir que otro se preocupe por mí y puedo aceptar plenamente esa solicitud en mí mismo. Esto me permite reconocer que también a mí me importan profundamente los demás” (p. 93); también refleja la capacidad y voluntad que tienen los chicos para conectar con los demás y contactar con sus propias emociones a través de la escucha activa, la cual es definida por Torres, Ochoa, Ibarra y Ramírez como “la capacidad de atender y comprender lo que la otra persona está diciendo, al ponerse en su lugar para poder captar la perspectiva desde la cual se está comunicando” (2018, p. 17).

Rafael perdió recientemente a un hermanito aún no nacido cuya llegada esperaba con mucha alegría; no obstante, la entereza con que encaró el duelo se hace patente en esta frase que nos compartió su mamá, dicha por él: “no te apures ma, después Dios nos va a mandar dos juntos” (sesión 6).

Incluso algunas circunstancias acaso menos graves pero que ellos experimentan también como una pérdida constante, son aquellas en que sus papás los dejan para ir a trabajar, para hacer un viaje o por alguna otra razón que ellos conocen, como el no haberse llevado bien en la pareja. Todos los chicos hablaron – a su manera y en su momento- respecto a la forma en que sienten y encaran estas situaciones que los hacen sentir tristes, por lo general. Por ejemplo, Leonardo nos dice: “cuando sale del trabajo me siento muy triste” (sesión 4, refiriéndose a su padre, quien es su *persona favorita*); a esto se suma Rafael al compartir: “Yo también he pasado por eso, pero también es por mi mamá, cada vez que no la veo, yo me pongo triste, algunas veces lloro, otras no” (sesión 4). Bella nos confiesa lo siguiente: “para no sentirme mal por perder a mi papá, trato de sentir que lo estoy haciendo orgulloso, aunque ya no esté físicamente aquí...” (sesión 4), al hablar de los elementos en su proyecto de vida que, hoy en día, ella está incorporando en consideración a los sueños y planes que su papá tenía para su familia. En sentido análogo, Moana nos comparte que ve con muy poca frecuencia a su mamá y a su hermanita más pequeña (ella calcula que es cada tres meses un fin de semana) y dice: “ cuando nos va a visitar me pongo muy feliz” (sesión 9), demostrando cuán importante es para ella el poder esperar hasta entonces con tal de revivificar el vínculo y afianzar su paciencia ante la situación que le está tocando tener. En ese sentido, encontramos que las problemáticas que enfrenta el adolescente en la sociedad actual muchas veces tienen que ver con la desarticulación familiar: “madres solteras, padres ausentes y rivalidad fraternal” (Ramírez, 1984, p. 96).

En este mismo apartado relativo a los duelos, hemos incorporado un tema que se consideró adyacente a las pérdidas: el quebranto que se produce cuando hay un regaño o castigo que es desproporcionado o injusto por parte de los adultos significativos hacia los chicos. La razón por la cual se incluyó en esta misma subcategoría es porque comparte elementos comunes a la pérdida definitiva en el sentido de que hay una separación o rompimiento (aunque en este caso es temporal) físico y emocional del vínculo, ante lo cual los jovencitos tienen que hallar mecanismos internos y desarrollar nuevas formas de relacionarse con los demás

para poder salir con éxito de esos momentos en que experimentan tanto enojo como tristeza.

Al respecto de lo que los chicos identifican como causales de esas agresiones desproporcionadas, nos dan interpretaciones como estas:

“Pienso que una de las tantas causas por la que les pegan a los niños, es porque puede ser que hayas perdido algún familiar y puedes caer en depresión, y a veces nosotros los niños podemos llegar a ser un poco enfadosos, y a lo mejor hacer a la mamá estresarse” (Bella, sesión 5); “Yo pienso que a veces ellos se hartan mucho de nuestras travesuras, que empiezan a tomar [alcohol] y se desestabilizan y no saben ni qué están haciendo, y nos empiezan a pegar y hacer cosas malas” (Cinderella, sesión 5).

De comentarios como estos podría inferirse que los chicos brindan cierto grado de comprensión y compasión hacia los adultos exaltados sobre-reaccionando hacia ellos.

Por su parte, escuchando a las madres y cuidadoras de los niños en la sesión número 6, encontramos frases como “yo trato de no cometer los mismos errores, por eso siento que mi vida está enfocada en ellas, ...” (mamá de Mérida), “estoy como un poco acostumbrada a vivir así; no vivimos mal, bromeamos, jugamos juegos de mesa, pero como soy la que les exige...” (cuidadora de Ariel). La investigación realizada por Daniela Hernández Amutio (2018) sobre formas de parentalidad y su impacto en el desarrollo de los menores, evidenció el hecho de que las familias tienen la intención de invertir mayor tiempo y atención en los chicos, a fin de acompañarlos en su proceso de crecimiento y desarrollo, fomentando su bienestar, situación que se identificó también en las personas que participaron en esa sexta sesión del taller. La misma Daniela, citando a Vargas, Rubilar y Arán Filippetti (2014) nos dice que “(...) el ejercicio de la parentalidad implica la satisfacción de las necesidades de los niños acorde con las transformaciones en su desarrollo, así como el cambio relacionado con las demandas presentadas por los

contextos o las realidades sociales variantes” (2018, p. 32), y que de la forma en que ejerzan esa parentalidad los adultos significativos de los chicos depende en gran medida su bienestar y desarrollo, lo cual, al parecer, se acentúa en los casos en que atraviesan por situaciones tan desafiantes como pueden ser los duelos.

9.4.2 El monstruo del estrés

“Sí, porque si tú te estresas tanto por una cosa, pues date un respiro para que la mente se te aclare y que todo esté bien de nuevo, en su lugar. Y seguir con eso, aunque te sigas cayendo, porque aprendes más de los errores que de las victorias” (Bella, sesión 9).

El estrés puede ser mío o del otro, ser experimentado por mí o por quienes me rodean. Es como un monstruo de mil cabezas que ya no solo se conoce en la edad adulta – causado por los múltiples retos que impone la vida como el trabajo, las obligaciones familiares o económicas, los estudios superiores, incluso el mismo tráfico en la movilidad- sino que comienza a ser experimentado en edades cada vez más tempranas. De esto dieron testimonio los chicos con quienes se llevó a cabo el taller de intervención, demostrando, una vez más, la claridad que tienen sobre cómo se sienten cuando algún factor interno o externo parece apoderarse de sus nervios y robarles la calma.

En este apartado abordaremos tanto la generalidad de las causas de estrés para los chicos como, especialmente, los síntomas o manifestaciones que ellos han detectado como parte de su experiencia orgánica, pero también los recursos o técnicas a los que han recurrido para tratar de controlarlo, junto con las ideas o pensamientos que les ayudan a gestionar las emociones que esto les acarrea.

“Pienso que una de las tantas causas por la que les pegan a los niños, es porque puede ser que hayas perdido algún familiar y puedes caer en depresión, y a veces nosotros los niños podemos llegar a ser un poco enfadosos, y a lo mejor hacer a la mamá estresarse” (Bella, sesión 5).

“Yo soy bien gruñona con mis hijas, yo creo que soy el mayor estrés en la vida de mis hijas, creo que es algo que tengo que cambiar y trabajar, pero me cuesta mucho, sinceramente, quiero como guardar la compostura, y nomás no se puede...” (mamá de Bella, sesión 6).

“... Mamá, es una niña, se va a equivocar cientos de veces” (Bella, sesión 7; refiriéndose a los momentos en que su madre le pierde la paciencia a su hermanita más pequeña).

Nos pareció interesante recuperar estos dos comentarios que, textualmente, nos compartieron en el taller la pequeña Bella y su mamá. Cabe señalar que lo hicieron en sesiones distintas y sin estar presente una en el momento en que la otra se expresó de esa manera. A la luz de estas declaraciones podemos observar cómo las relaciones interpersonales más estrechas son en ocasiones la causa de formas de estrés que pueden volverse “estructurales”, “crónicas”, “sistémicas” y llegar a normalizarse, o bien pueden buscar el ajuste y cambio motivado por el amor que subyace entre los involucrados.

Pero, más allá de eso, ¿qué otras cosas causan estrés en menores que tienen en común en buena medida sus condiciones de vida? Como resultado de las actividades y momentos de compartir y de escucha entre los pequeños a lo largo del taller, encontramos que sus principales fuentes de tensión son la exigencia escolar – sobre todo empujada por el modelo “de alto rigor académico” con el que estudian-; las obligaciones impuestas por los padres en una imperante necesidad de subsanar carencias parentales, materiales, emocionales; algunas situaciones adversas que enfrentan para las que no se sienten preparados, tales como la violencia, el fallecimiento de una persona muy cercana, o el *bulling*. Por ejemplo, Mérida nos comparte que “estaba en primero y en segundo y yo no entendía nada del inglés y como tres veces llegué a llorar en mi casa porque no le entendía y me desesperaba” (sesión 1); en el mismo tenor, Bella nos contó sobre sí misma: “estaba empezando a que me gustara el dibujo, porque quiero ser arquitecta, porque me gusta mucho el dibujo y las matemáticas, yo también me estreso mucho porque las

cosas no me salían...” (sesión 5). Los temas escolares tienen mucha relevancia en esta etapa de su vida, siendo una importante fuente de tensión para los chicos.

La sesión 7 del taller fue especialmente destinada a hablar sobre el estrés y resultó sumamente provechosa en cuanto al compartir de los chicos. Cada uno de ellos se dio la oportunidad de tomar consciencia y platicarnos sobre las maneras en que viven este *tormento*, tanto en su cuerpo como en su mente. A continuación, se enlistan los síntomas que ellos refirieron sobre sus experiencias propias: “temblor del cerebro y ojos apretados” (Rafael), granitos en la cabeza con comezón y caída del cabello (Yasmín), excesiva sudoración en las manos (Donatello, Rafael), dolor de cabeza y ganas de llorar (Donatello, Moana), presión en el pecho y sensación de asfixia (Donatello), sangrado nasal (Donatello, Bella), taquicardia (Rafael), temblor en las manos con dolor y calambres (Yasmín), hiperventilación (Rafael, Donatello, Yasmín), sensación e ideación de muerte (Cinderella, Donatello).

No obstante la cantidad y diversidad de manifestaciones del estrés de la que hablaron, también compartieron las estrategias o medidas que utilizan para sobrellevar este enorme reto; fue muy interesante encontrar también una amplia gama de recursos a los que ellos recurren para salir relativamente bien librados de esos momentos agobiantes de estrés, destacando los siguientes: respirar más profundo (Moana, Rafael), releer la instrucción o problema a resolver (Moana), cantar (Rafael), echarse agua en la cara (Rafael), golpear la pared con el puño cerrado (Miguel Ángel), tomar consciencia de que se tiene una enfermedad (en el caso de Yasmín, que habló en términos de tener alopecia), llorar (Bella, Moana), dibujar, meditar, bailar o escuchar música (Mérida, sesión 8), o recurriendo a técnicas como las que el psicólogo escolar y profesores les han enseñado. Sobre este último punto, Ramírez (1984) nos dice que “Es importante que el pediatra, el psicólogo, la trabajadora social y los restantes rectores de la comunidad no se alíen con la familia para castigar la patología del adolescente...” (p. 97), sino que contribuyan a modificar las circunstancias que la han ocasionado; esto es parte de su rol formador y cuidador, facilitador de condiciones propicias para su desarrollo, tal como lo propone el Enfoque Centrado en la Persona de Carl Rogers. En ese

mismo tenor, Cervantes-Núñez (2020) afirma que, dado que un estrés no bien gestionado causa en el adolescente restricciones en sus expectativas de vida futura, es preciso que los adultos promovamos en ellos la esperanza y trabajemos su resiliencia y motivación. Ella alude a una forma de “autoconocimiento experiencial, [como] proceso sumamente regulatorio y adaptativo” (Cervantes-Núñez, A. 2020, pp.67-68).

En las conversaciones con los chicos, fuimos luego más allá y hablamos sobre el perfeccionismo y la competitividad como generadores de presión sobre las personas. Bella comenta, desde su experiencia personal, la manifestación de obsesión por el estudio y cómo esto ha provocado que ella descuide sus horarios de comida, su convivencia familiar o con amigos, su tiempo de ocio. “Yo me he hecho daño con las cosas que me obsesionan como, por ejemplo, cuando no me sale algo me empiezo a pegar” (Bella, sesión 8); “Yo me he hecho daño no comiendo” (Yasmín, sesión 8); “La verdad no me duele cuando le pego así, porque estoy muy estresado y tampoco siento tanto el dolor, pero después digo, “¿por qué me pegué, me estoy haciendo daño”, y pues ya ni modo” (Miguel Ángel, sesión 8).

Sin embargo, en mayor o menor medida ellos son conscientes de lo nocivas que pueden ser actitudes como el perfeccionismo y la obsesión. Prueba de ellos son frases que utilizaron, tal como estas:

“Y al final lo terminas terminando a las 10 de la noche, tus papás ya se fueron a dormir, no cenaste nada, tienes un montón de sueño, hambre, cansancio estrés, entonces qué pasó, se pasó el tiempo volando y dices ‘¡ay, que chafa, no descansé nada en el ratito de día, me la pasé haciendo tarea!’” (Donatello, sesión 7).

“... sientes obligación de que a fuerza lo tienes que hacer y no siempre es así, que a veces es nuestra presión que nosotros tenemos y no que alguien más nos presione. (...) muchas veces las personas notan sus errores, y tenemos muchos las personas, pero hay muy pocas veces que notan tus

logros, y son cosas que nos fallan a nosotros, porque nos enfocamos más en ver ese error, no tanto los logros” (Bella, sesión 7) .

Otros inconvenientes del perfeccionismo y la competitividad que los niños refirieron fueron el caerle mal a las personas, sentirse mal físicamente, experimentar la frustración de que – pese a tanto esfuerzo- algo no salga del todo bien.

Sin embargo, autores como Rice, Ashby y Slaney, 2002 (citados en De Rosa, L., Valle, A. D., Rutzstein, G., Keegan, E., 2012, p. 209) hacen una diferenciación entre un perfeccionismo adaptativo (que genera baja discrepancia y alto desempeño) y uno desadaptativo (causante de alta discrepancia y bajo desempeño) en las personas. Por otro lado, David Goleman (2010) sostiene que estudios recientes muestran que, a nivel mundial, hay una creciente tendencia a que los chicos vivan conflictos emocionales como el aislamiento, la depresión, la ira, la indisciplina, la ansiedad, la impulsividad y la agresividad. Por su parte, Martínez escribe que pocas personas gozaron una infancia libre de ansiedad, abierta al juego y esparcimiento, a la imaginación, sin una racionalidad y amargura que reemplazara a la transparencia y espontaneidad que caracteriza a un chico, en “un entorno emocional en que el hecho de ser vulnerable no era causa de inseguridad” (p. 22). Scotti, Sansalone y Borda (2011) afirman que la vulnerabilidad psicológica es mayor en la medida en que existen baja autoestima, perfeccionismo aumentado y miedo a la evaluación negativa. Ramírez (2018) habla de la parálisis y el sentimiento de indefensión – con el consecuente “deterioro del funcionamiento psicosocial y fisiológico” (p. 60) que pueden provocar los trastornos de ansiedad. No obstante, en gran medida depende de quienes somos figuras significativas, de autoridad, ejemplo y afecto para los chicos, el que ellos no crezcan presos por las ataduras que tenemos nosotros: exigencias, presiones y competencias.

9.4.3 Mis maneras de decir “te quiero”

Cerramos este apartado de resultados con una de las manifestaciones más bonitas

y representativas del trabajo realizado con los chicos: la que tiene que ver con su gran capacidad para sentir *aceptación positiva incondicional* hacia otros, para ser amables y cariñosos, para demostrar genuino afecto tanto con palabras como con acciones. En este como en otros aspectos, es posible decir que resulta ejemplar la forma en que *experian* y comparten nobles sentimientos hacia los demás, dándose la libertad de expresarlos.

“En general, el grupo de amigos es un espacio necesario para la construcción de la identidad de los adolescentes. En sus pares encuentran las posibilidades de desplazamiento de la necesidad de empatía con los padres y la seguridad de emprender juntos acciones y aventuras que fortalecen su autovaloración, su autonomía, y, por ende, su identidad” (Díaz, 2016, pp. 452-453).

En esta afirmación de Díaz encontramos fundamento y razón suficiente para dar importancia a esas relaciones amistosas y cordiales que tienen los chicos con otras personas – en especial con sus coetáneos- en el proceso de construcción identitaria: de ello se desprende que, cuando esas relaciones son sanas, nutricias, propician el desarrollo de la tendencia actualizante, de esa “vivencia del sí mismo potencial” al que Rogers se refiere cuando habla de cómo la persona integra en el *sí mismo* la amplia gama de experiencias que tiene con su entorno (2020, p. 86).

Precisamente en ese sentido, Yasmín expresa, refiriéndose a sus compañeros: “las personas que tengo aquí al lado, que también son como mi familia secundaria” (sesión 4). De similar manera, varios señalaron de entre los chicos participantes en el taller a algunos como sus personas favoritas: “Mi persona favorita es Mérida, porque es muy amigable, porque es buena persona, cuando las demás personas necesitan ayuda, ella las apoya” (Ariel, sesión 4). O cuando, hacia el final del taller, Miguel Ángel dijo con respecto a Donatello: “no lo conocía prácticamente nada, pero en el taller ya andaba ahí conociéndolo mejor y conozco que es chistoso y que es de mi raza” (sesión 8).

En lo que se refiere al trabajo con los chicos que permitió revisar junto con ellos

cómo interpretan el afecto y sus formas de manifestarse, destacan, por ejemplo, la sesión 5, en la cual llevamos a cabo la creación colectiva de una historia; a través de ella, los chicos aludieron a la protección o defensa, el esfuerzo, los cuidados ante la vulnerabilidad física, el tomar un trabajo remunerado para poder ayudar, proveer medicinas, comprar cosas, llevar a pasear, estar atento a necesidades escolares; esto lo presentan como actos de amor de parte de adultos o chicos por igual.

Aun antes, en la sesión número 3, revisamos con los chicos qué tan familiarizados están con ciertos valores o fortalezas del carácter -tomándolo como punto de partida para poder trabajar en ellos el autorreconocimiento de tales virtudes-, encontrando estas constantes:

- A) Tienen en alta estima la amabilidad, el ser buenos con los demás, ser buen amigo, ayudar a quien lo necesita, saber compartir y tratar bien.
- B) Para ellos es bastante claro el hecho de que entender al otro y ponerse en sus zapatos, es ser empático,
- C) Valoran mucho el respeto, especialmente en la forma de hablarse, sin apodos ni insultos.
- D) Visualizan la compasión y la confianza como algo que tal vez no se da a todos sino a quien la gana o necesita más.

Tal vez lo más importante de todo es que casi todos ellos demostraron en repetidas ocasiones, en varias sesiones del taller, que no solo entienden teóricamente estos conceptos, sino que están acostumbrados a vivirlos, al menos dentro del cuidado ambiente escolar en que se encuentran.

Destacaron, también, estas formas de vivir el amor:

- cuando cuidan a sus hermanitos o primitos de los malos tratos de otros niños o incluso de adultos (Moana, Bella, Yasmín, Rafael),
- cuando les enfurece y lastima el ver que hacen daño a los animales (Miguel Ángel con su gran compasión hacia los perros),

- cuando tienen la sensibilidad y compasión de consolar a sus compañeros porque les fue mal en el examen (Yasmín, referida así por Mérida),
- cuando animan a los demás a seguirse esforzando y valiéndose de sus capacidades para salir adelante (todos los chicos alentando a Miguel Ángel a ser futbolista profesional),
- cuando tienen entre sus metas prioritarias el velar por el bienestar de su familia (Bella, Mérida),
- cuando quieren seguir demostrando amor a sus seres más queridos que ya han muerto (Bella, que desea honrar a su padre mediante llevar a cabo sueños y proyectos que él no pudo realizar).

Esto se relaciona con lo que Goleman presenta en su libro sobre inteligencia emocional (2010), citando a Gardner, autor de las *inteligencias múltiples*:

“La inteligencia interpersonal es la capacidad para comprender a los demás: qué los motiva, cómo operan cómo trabajar cooperativamente con ellos. (...) La inteligencia intrapersonal... es una capacidad correlativa, vuelta hacia el interior. Es la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y ser capaz de usar ese modelo para operar eficazmente en la vida” (p. 60).

Estas dos formas de conocer y conocerse son sumamente valiosas en y para los chicos, quienes están encontrando maneras de relacionarse con los demás formando vínculos en los que el cariño se expresa y materializa cotidianamente.

De manera previsible, en la gran mayoría de los casos, los niños refirieron sentir su amor más grande hacia sus padres, o hacia mamá o papá en específico. Sobre todo, quienes están separados de alguno de ellos o de ambos, es evidente cómo esto ha marcado significativamente sus vidas presentes. Así lo notamos en el anhelo que expresa Ariel cuando dice: “Porque, a los 13, para... ir con mi mamá, porque me dijo que si sacaba buenas calificaciones en quinto nos íbamos a vivir con ella, por eso” (sesión 9); o cuando Rafael nos comparte, hablando sobre cómo se sentía por las discusiones y separación de sus padres cuando todavía estaban

juntos, que estaba triste y frustrado, y que, en cambio, ahora se sentía “bien, feliz, porque mañana voy a ir con mi papá, mi mamá me dejó...” (sesión 8). No hay menoscabo en ello con el hecho de que en nuestra sociedad “predomina el ‘código masculino’ expresado en actitudes distantes y poco comunicativas del padre, [y donde] la madre cobra mayor importancia como la figura de apoyo, cariño y confianza” (Díaz, 2016, pp. 452-453). Así lo constatan las madres y cuidadoras de los participantes de este taller cuando expresan situaciones como esta: “Si les soy sincera, Bella me ha apoyado más a mí y me ha ayudado a salir de esto más de lo que yo a ella, creo...” (mamá de Bella, sesión 6, aludiendo al tránsito por el duelo que tuvieron en la familia); o la mamá de Rafael describiendo los tiernos cuidados que él le brindó al salir recientemente del hospital (sesión 6). Del mismo modo se confirma lo dicho por Díaz con respecto al papel de la madre hacia sus hijos cuando la de Miguel Ángel nos platica sobre la manera en que ella alienta a su hijo a seguir adelante y le dice lo mucho que lo ama; la mamá de Cinderella contando sobre los juegos y besos en la frente que tiene con sus hijas (ambas en esa misma sexta sesión).

10. Conclusiones

Durante las diez sesiones de intervención llevadas a cabo – nueve de las cuales se tuvieron con los chicos que formaron la población objetivo y una más, la sexta, exclusivamente con sus madres o cuidadoras – fueron muchos los descubrimientos y aprendizajes que se suscitaron en ellos mismos y, desde luego, en la facilitadora. Ella, a su vez, se sintió bastante implicada a lo largo de todo el trabajo con estos jovencitos, no solo en lo tocante a evocar recuerdos, pensamientos y actitudes de cuando tuvo la misma edad que ellos, sino también con referencia a situaciones de su vida presente (la importancia de seguir trabajando en reducir y controlar el estrés, en mejorar la autoestima, en regular la autoexigencia y la inflexibilidad, en revisar los roles asumidos en las distintas esferas sociales, en cuidar dedicar tiempo para el esparcimiento, etc.), así como su proyecto personal.

A lo largo del taller se vivieron y externaron emociones como la alegría, el optimismo, la ilusión, la tristeza (a veces hasta las lágrimas), la frustración, el estrés, el miedo, la angustia o ansiedad; también el aburrimiento cuando los temas o dinámicas no fueron lo suficientemente atractivos para algunos de los participantes, en especial los más juguetones o inquietos.

Enseguida se presenta aquello que destaca como **principales hallazgos** de la intervención, específicamente retomando los dos **objetos de intervención del Desarrollo Humano** considerados medulares en este trabajo:

1) Identidad-autoconocimiento:

- Los participantes se encuentran en etapas distintas de madurez pese a que el rango de edad comprende solo tres años de distancia. Las habilidades que unos y otros tienen para comprender y expresarse también varían significativamente, así como su grado de interés e involucramiento en temas y dinámicas.
- A la mayor parte del grupo le es más fácil reconocer cualidades o virtudes en otras personas que en sí mismos. Parecen observarse poco para autoconocerse; la imagen de algunos de ellos está distorsionada y los lleva a no tratarse de la mejor manera si se autoperciben como feos, tontos, rechazados, incapaces de algo, etc.
- Tienen mucha sensibilidad ante las necesidades y sentimientos de los demás. Ahora puede esperarse que también se detengan a observarse un poco más a sí mismos, partiendo de la concientización sobre sus sensaciones corporales y emociones (informalmente y sin recurrir a la estructura exacta, se tuvo como referencia *la rueda de la conciencia- The awareness wheel*).
- Hay un evidente deseo de los chicos por expresarse y ser escuchados – en particular por sus adultos significativos –, ser validados, ser tratados

de manera respetuosa, justa, igualitaria, compasiva y amorosa, con menos exigencia, con más atención.

- Fue diversa y particular la evolución que tuvo cada uno de ellos en términos de las etapas que Carl Rogers describe en *El proceso de convertirse en persona* (2020): algunos, como Moana, dieron grandes saltos en el sentido de expresarse más y mejor, así como de alcanzar niveles de análisis de mayor profundidad paulatinamente; mientras tanto, otros, como Leonardo, al parecer no se movieron de su misma situación, o incluso podría decirse que alguno retrocedió, como sucedió con Cinderella.
- La formación de la identidad de los chicos, así como el desarrollo que están teniendo de su autoestima, están fuertemente influenciados por las personas a su alrededor y su contexto, en especial sus pares y adultos significativos, como son sus padres o cuidadores, sus profesores, tíos, primos, abuelos, hermanos mayores y las personas a las que admiran o siguen en redes sociales. Sus fuentes de información son diversas y solo algunos de ellos tienen claridad sobre cuándo se están encontrando delante de prácticas o propuestas potencialmente perjudiciales, puesto que también su criterio se está forjando. Dado que las acciones, omisiones y palabras de dichos adultos tienen gran impacto sobre los chicos, es de gran relevancia el brindarles condiciones facilitadoras y promotoras de su tendencia actualizante, en vez de introyectos limitantes y barreras, siendo también la desatención una forma de constreñir o descuidar su desarrollo.
- Al encontrarse en una etapa de identificación-diferenciación de los demás, vale mucho la pena prestar atención a las necesidades emocionales, cognitivas, físicas e incluso materiales de los chicos, a su manera de desenvolverse y relacionarse, puesto que la construcción de su personalidad, autoimagen y autoestima corren el riesgo de basarse en alguna tendencia que comprometa su desarrollo integral. No obstante, esa atención por parte de los adultos tampoco debería impedir que el chico vaya descubriendo por sí mismo quién es, qué desea para su vida presente y futura, hacia dónde quiere encaminar su formación; por el contrario, facilitar y promover sus fortalezas y capacidades.

- Las madres y cuidadoras son conscientes de las batallas que han tenido que librar de niñas, jóvenes o adultas; algunas refieren que tratan de no repetir con los chicos los errores que con ellas cometieron. Sus hijos e hijas les importan mucho, solo que a veces no saben cómo tratarlos a fin de promover su bienestar.
- En su gran mayoría, resultó observable una paridad o sintonía entre la etapa en que se encontraba cada chico o chica alrededor de la quinta sesión y como se desarrollaron sus mamás o cuidadoras en la sesión realizada con ellas.

2) Calidad-sentido-proyecto de vida:

- Los chicos formaron vínculos en los que fueron notorias una creciente confianza y afecto. Esto también se evidenció para con la facilitadora, y quedó constancia de ello cuando, al cierre de la sesión nueve, todos externaron su agradecimiento y aprecio por alguno(s) de las personas que conformaron el grupo.
- Hay ciertos temas al respecto de los cuales tienen gran claridad: por ejemplo, el estrés que experimentan con todos sus síntomas psicosomáticos cuando están en exámenes o tratando de resolver una tarea que les es difícil comprender; asimismo, la necesidad que tienen de encarar duelos como la pérdida de un familiar o la separación de sus padres; la existencia de modelos que no necesariamente les aportarían autocuidado si los siguieran (en especial los que encuentran en internet); la necesidad de validación, respeto y cuidados.
- Algunos de ellos han asumido, mayormente de manera voluntaria, roles de alta responsabilidad para con sus hermanos menores o incluso hacia familiares adultos enfermos. Esto genera una sobrecarga adicional a la exigencia con que se viven cotidianamente, impactando de algún modo en su salud, su humor y sus relaciones con otras personas.

- Parece ser confuso para los chicos en esta etapa encontrar su sentido de vida o dar la correspondiente valoración a aquello que va tomando mayor significado interno, puesto que están rodeados de expectativas y exigencias de los demás: de sus padres o cuidadores, principalmente el tener un buen comportamiento y, muchas veces, el tomar funciones en casa que ni siquiera son acordes a su edad; de sus profesores, el lograr las mejores calificaciones académicas y mantener buena conducta en la escuela; de sus amigos, el relacionarse de tal manera que prevalezca una afinidad que les permita identificarse y formar parte del grupo; etc. En consecuencia, ellos van aprendiendo a cifrar sus mayores intereses en términos de lograr y mantener buenas calificaciones, llegar a tener tal o cual profesión, a casarse (o no, marcadamente) y tener (o no) hijos, mientras que sus motivadores actuales no son percibidos ni nombrados como tal, sino que los experimentan de un modo poco consciente. Estos son, principalmente, sus búsquedas: de aceptación, reconocimiento y afecto, de saber quiénes son y qué les hace bien, de formas de relacionarse que sean constructivas, sanas, placenteras y enriquecedoras.
- En lo tocante a proyecto de vida, tienen una interesante y valiosa claridad al respecto de lo que les gustaría ser y hacer (sobre todo en los ámbitos profesional y familiar), aunque su noción del paso del tiempo y las etapas de la vida es todavía muy difusa, llevándolos a inconsistencias cronológicas. Los chicos observan a su alrededor la forma en que los adultos se desenvuelven, relacionan, trabajan, logran metas, y esas observaciones se convierten en referentes para ellos, ya sea de lo que quieren para sí mismos o de lo que rechazan.
- La mayoría de los chicos tiene cierta claridad sobre factores que contribuyen o actúan en detrimento de su desarrollo integral; por ejemplo: la alimentación, el estudio, la relación con los miembros de su familia, el ejercicio, la salud mental, las redes sociales, etc. Sin embargo, hay

introyectos, hábitos, creencias y actitudes que no permiten la realización de las personas desde temprana edad, razón por la cual los adultos significativos a su alrededor debemos tratar de suprimir obstáculos e impulsar “el proceso de que los niños y preadolescentes se conviertan en personas plenamente desarrolladas”.

Puede decirse que las **principales aportaciones** que hace el presente trabajo al campo del Desarrollo Humano desde el Enfoque Centrado en la Persona (ECP), tienen que ver con lo siguiente:

- ☑ Interesarnos en poner el lente sobre la necesidad que tienen los niños y adolescentes de ser vistos, escuchados, atendidos, aceptados, validados, reconocidos, cuidados y apoyados, entendiendo que están en un momento crítico por la formación de su identidad (con todo lo que implica: autoimagen, autoconcepto, autoestima, etc.).
- ☑ A través de la categoría 1, “Mi autoconcepto en desarrollo”, se hace énfasis en la importancia de que los chicos se conozcan cada día mejor a sí mismos, tanto por medio de las sensaciones de su experiencia orgánica (especialmente cuando están por entrar a la adolescencia o transitan por ella) como de la reflexión y autoanálisis de lo que les gusta, lo que necesitan, de sus sentimientos a cada momento. Para esto es necesario que los adultos les pongamos mayor atención, les dediquemos más tiempo de calidad y con respeto, cuidando también que tengan espacio para su esparcimiento, para desarrollar su creatividad, para explorar quiénes son y elegir cómo ser.
- ☑ Con la categoría 2, “Me encamino a ser como tú (eres, quieres)”, se pone el acento en la magnitud de la influencia que tiene sobre los chicos el mundo de los adultos, tanto en redes sociales como en la escuela, el hogar, la comunidad. Esto se traduce en un exhorto a que las personas seamos más cuidadosas de lo que estamos haciendo y mostrando a los menores, los patrones que con ellos seguimos y que pueden ser imitados también por

ellos; una firme invitación a respetar, validar e incluso respaldar su propia identidad y personalidad, sus anhelos, sus puntos de vista.

☑ La categoría 3, “Perfeccionismo: camino infinito donde nada es suficiente”, es un fuerte llamado a darnos cuenta de las exigencias que estamos transmitiendo a los chicos y a que, por el contrario, les ayudemos a ser más pacientes y cuidadosos con ellos mismos, más autoaceptantes, más flexibles, más amables consigo; a dejar de generarles introyectos en donde el esfuerzo permanente es la única clave para tener una vida con calidad, e inclusive para que no cifren en términos de éxito profesional su desarrollo humano.

☑ Finalmente, a través de la categoría 4, “Darme cuenta de lo que siento: sensaciones y emociones”, abordamos temas de tanto significado para ellos como son los duelos, el estrés, las agresiones, y también la cara amable de las relaciones interpersonales con muy diversas manifestaciones de cariño. Así fue posible constatar que tiene un enorme impacto en los chicos aquello que sus padres, maestros, tíos, abuelos y profesionales de la salud – entre otros – hacemos por ellos o en torno a ellos.

☑ Demostrar que los chicos tienen distintas formas de relacionarse con su entorno, del cual reciben numerosas influencias y del que aprenden mediante ejemplos, discursos, lecciones escolares, interacción con sus pares y con adultos. Notar que esas maneras de interactuar y generar vínculos van tomando formas particulares en la medida en que ellos son capaces de sentir confianza, interés recíproco, seguridad, respeto, empatía e incluso bondad.

☑ Comprobar la relevancia de ser muy genuino y cercano a cada uno de ellos, de tal forma que lo puedan percibir, valorar e incluso corresponder, pues esto favorece a la apertura a la experiencia del autoconocimiento y la interacción.

☑ Aportar evidencia de que las actividades lúdicas y las dinámicas en grupo (incluso las que propone la denominada “terapia de juego”) impulsan la disposición de los chicos a contactar con su interior y conectar con los

demás desde sus sensaciones, emociones y reflexiones, de modo casi inconsciente e involuntario (genuino, libre, creativo, profundo).

En parte, esto se logró gracias a la puesta en práctica de las acciones sugeridas en Zohn, Casillas y Cervantes (2019, pp. 115-117) que contribuyeron al establecimiento de la relación con ellos, quienes “responden con aceptación al sentirse aceptados” (p. 115). Si bien el modelo educativo con el que su escuela trabaja reconoce las diferencias y potencialidades que hay entre los chicos, da gran importancia a la comunicación y al conocimiento del alumno por parte del profesor (Fundación KIPP, 2012), el abrir un espacio como este de escucha y aceptación positiva incondicional, parece favorecer su autoconocimiento y autoestima.

Daniela Hernández Amutio dijo que a través de su investigación con distintas figuras involucradas en el cuidado de los niños “(...) no se puede defender que un actor tiene mayor capacidad o impacto que otro en el fomento del desarrollo y bienestar infantil” (2018, p. 79); ello puede ser interpretado como una noticia esperanzadora en el sentido de abrir la posibilidad a distintas personas para convertirse en adultos significativos con relaciones que sean nutricias para el desarrollo de los chicos.

Partiendo de lo anterior, la **propuesta** que surge de este ejercicio de facilitación grupal, desde la perspectiva del Desarrollo Humano, puede resumirse en que los adultos debemos tomar consciencia de nuestra responsabilidad para promover y fomentar condiciones facilitadoras en las distintas formas de interacción que tenemos con menores de edad, de tal suerte que no solo no limiten, obstaculicen o perjudiquen el desarrollo de su personalidad – su construcción identitaria y la plenitud de su tendencia actualizante – sino que, por el contrario, contribuyan a favorecerla y potencializarla. Ocurre justo en el sentido en que apunta Carl Rogers (1980) cuando dice: “he encontrado que si puedo proporcionar las condiciones que promueven el crecimiento, entonces esta tendencia direccional positiva produce resultados constructivos [...]” (citado en Martínez, 2010, p. 37).

Esta labor corresponde a todas las figuras significativas en la vida de los chicos, sobre todo en entornos sociales como el hogar, la escuela, la comunidad, los espacios terapéuticos y médicos, los de vida espiritual y, hoy inevitablemente, los virtuales. Por ende, como bien señala Martínez (2010), hay un papel muy importante e incluso a veces definitivo “que como promotoras o inhibidoras de desarrollo humano tienen la cultura y la educación, en las que individuo y sociedad, en una dialéctica permanente, facilitan o bloquean la evolución del género humano” (p. 39).

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A., Ventureira, A. y Vírveda, E. (21/05/2014). Metodologías participativas y Trabajo Social. *Trabajo Social en Radio 3* (Serie). España: Canal UNED. Recuperado de <https://canal.uned.es/video/5a6f93eeb1111fc71c8b46ec>
- Arellano, S. (2018). Índice de los derechos de la niñez mexicana. Realidad, datos y espacio. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*. INEGI. septiembre-diciembre, 9(3), 5-28.
- Barceló, T. (2012). Las actitudes básicas rogerianas en la entrevista de relación de ayuda. *Miscelánea comillas*, 70(136), 123-160.
- Barrantes, K., y Cubero M.F. (2014). La maternidad como un constructo social determinante en el rol de la feminidad. *Revista Wimblu*, Escuela de Psicología, Univ. De Costa Rica. 9(1): 29-42.
- Bautista-Naranjo, J. (2021). *El papel de los Introyectos en el desarrollo del autoconocimiento en adolescentes de una preparatoria en modalidad intensiva semiescolarizada* [Trabajo de Obtención de Grado. Maestría en Desarrollo Humano, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente]. Repositorio Institucional del ITESO. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/7367>
- Boscán, A. (2008). Las nuevas masculinidades positivas. Utopía y Práxis Latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27904106.pdf>

- Cardozo, Griselda, & Dubini, Patricia, & Fantino, Ivana, & Ardiles, Romina (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía. *Psicología desde el Caribe*, (28),107-132. [fecha de Consulta 3 de octubre de 2021]. ISSN: 0123-417X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21320758006>
- Casanova, E. (noviembre de 1989). El proceso educativo según Carl Rogers: La igualdad y formación de la persona. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, (6), 599- 603.
- Castañeda-Michel, O. (2019). *Embarazo en adolescentes provenientes de zonas rurales*. [Trabajo (receptorial) de Obtención de Grado. Maestría en Psicoterapia, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente]. Repositorio Institucional del ITESO. <http://hdl.handle.net/11117/6168>
- Castillejos-Zenteno L. y Serafín, G. (2019). Atributos de la entrevista en las distintas etapas del ciclo vital. En Zohn, T., Casillas, E. y Cervantes, S. (Coords.). *Entrevistar en Psicología*. ITESO.
- Cervantes-Núñez, A. (2020). *Percepción de unión y apoyo para el manejo del estrés, taller para adolescentes desde el Enfoque Centrado en la Persona*. [Trabajo (receptorial) de Obtención de Grado. Maestría en Psicoterapia, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente]. Repositorio Institucional del ITESO. <https://hdl.handle.net/11117/6363>
- Cevallos, A.C. y Jerves, E.M. (2017) Las Relaciones de Pareja en los Adolescentes de Cuenca: Su relación con el machismo/marianismo. *Interpersona, PpsychOpen*. Cuenca, Ecuador. 11(2): 126-140.
- Collin, C., Grand, V., Benson, N., Lazyan, M., Ginsburg, J. y Weeks M. (2012). *El libro de la psicología*. Londres, New York: DK Pub. México: Altea -Santillana.
- Comité de Derechos Humanos. *Observación general 17. Los derechos del niño*. 1989 (DE) consultado el 10 de noviembre de 2016 en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2001/1402.pdf?view=1>
- Covitz, J. (2001). Narcisismo: el trastorno de nuestros días. En Abrams, J., *Recuperar el niño interior* (pp. 164-173). Editorial Kairós.
- De Rosa, L., Valle, A. D., Rutzstein, G., Keegan, E. (noviembre, 2012). Perfeccionismo y Autocrítica: Consideraciones clínicas. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, Fundación Aiglé, 21(3), 209-215. <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281929021003.pdf>

- Díaz, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 431-457.
- Filliozat, I. (2007). *El Corazón tiene sus Razones. Conocer el Lenguaje de las Emociones*. Barcelona: Urano.
- Fundación Grupo Aeroportuario del Pacífico, A.C. (Fundación GAP). *Dossier institucional*. Septiembre, 2021.
- Fundación KIPP. *Marco de Referencia KIPP para una excelente enseñanza*. KFET versión 2.0, verano 2012.
- Garriga, J. (2016). *Vivir en el alma. Amar lo que es, amar lo que somos y amar a los que son*. Editorial Planeta Diana.
- Giraldo et. al. (2021). *Constructos de Género y Sexualidad: Crítica histórica y teórica*. POLIANTEA. Politécnico Grancolombiano Institución Universitaria. Bogotá, Colombia. 16(28): 62-70.
<https://journal.poligran.edu.co/index.php/poliantea/article/view/2333>
- Goleman, D. (2010). *La inteligencia emocional* (E. Mateo, Trad.). Vergara Grupo Z. (Libro original publicado en 1995, Bantam Books).
- Hernández-Amutio, D. (2018). *Parentalidad: Bienestar infantil en el contexto urbano*. [Trabajo (receptional) de Obtención de Grado. Maestría en Derechos Humanos y Paz, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente]. Repositorio Institucional del ITESO.
<https://rei.iteso.mx/handle/11117/5796>
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*, 6ta ed. México: McGrawHill Education.
- INEGI. Comunicado de prensa. 28 DE ABRIL DE 2020, 164/20, p. 1-2 Disponible en
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Ni no.pdf
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión SAIC.
- Martínez, L. (2010). *Autoconocimiento y comunicación humana*. Universidad Iberoamericana.

- Molina-González, M. (2017). *Desarrollo de la identidad en estudiantes adolescentes socioeconómicamente vulnerables* [Trabajo de Obtención de Grado. Maestría en Desarrollo Humano, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente]. Repositorio Institucional del ITESO. <http://hdl.handle.net/11117/4484>
- Muñoz, M. (2012). *Una Hipótesis Humanista sobre la Emoción*. México: INIDH.
- Paño, P., Rébola, R. y Suárez, M. (Comp.) (2019). *Procesos y Metodologías Participativas. Reflexiones y experiencias para la transformación social*. Editorial: CLACSO – UDELAR.
- Peck, S. (1997). Los pecados de los padres. En *La nueva psicología del amor* (pp. 21-32). Emecé Editores.
- Ramírez, S. (1984). *Infancia es destino*. (7ma. Ed.). Siglo XXI Editores.
- Rich-González, E. (2016). *La dignidad del niño como motor de aprendizaje para la autonomía*. [Trabajo de Obtención de Grado. Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente]. Repositorio Institucional del ITESO. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/4311>
- Rios, O. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible Capital* Universitat Politècnica de Catalunya, 11(3), pp. 485-507.
- Robles MB. La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista Mexicana de Pediatría*. 2008;75(1):29-34.
<http://new.medigraphic.com/cgi-bin/resumen.cgi?IDREVISTA=30&IDARTICULO=15438&IDPUBLICACION=1580>.
- Rogers, C. (2020). *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Paidós, Booket.
- Rogers, C. (1985). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*, (61) [fecha de Consulta 1 de diciembre de 2021]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206108>
- Scotti, D. et al. (2011). *Autoestima, miedo a la evaluación negativa y perfeccionismo: un estudio comparativo en población clínica y en población general*. III

Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. <http://www.academica.org/000-052/253>

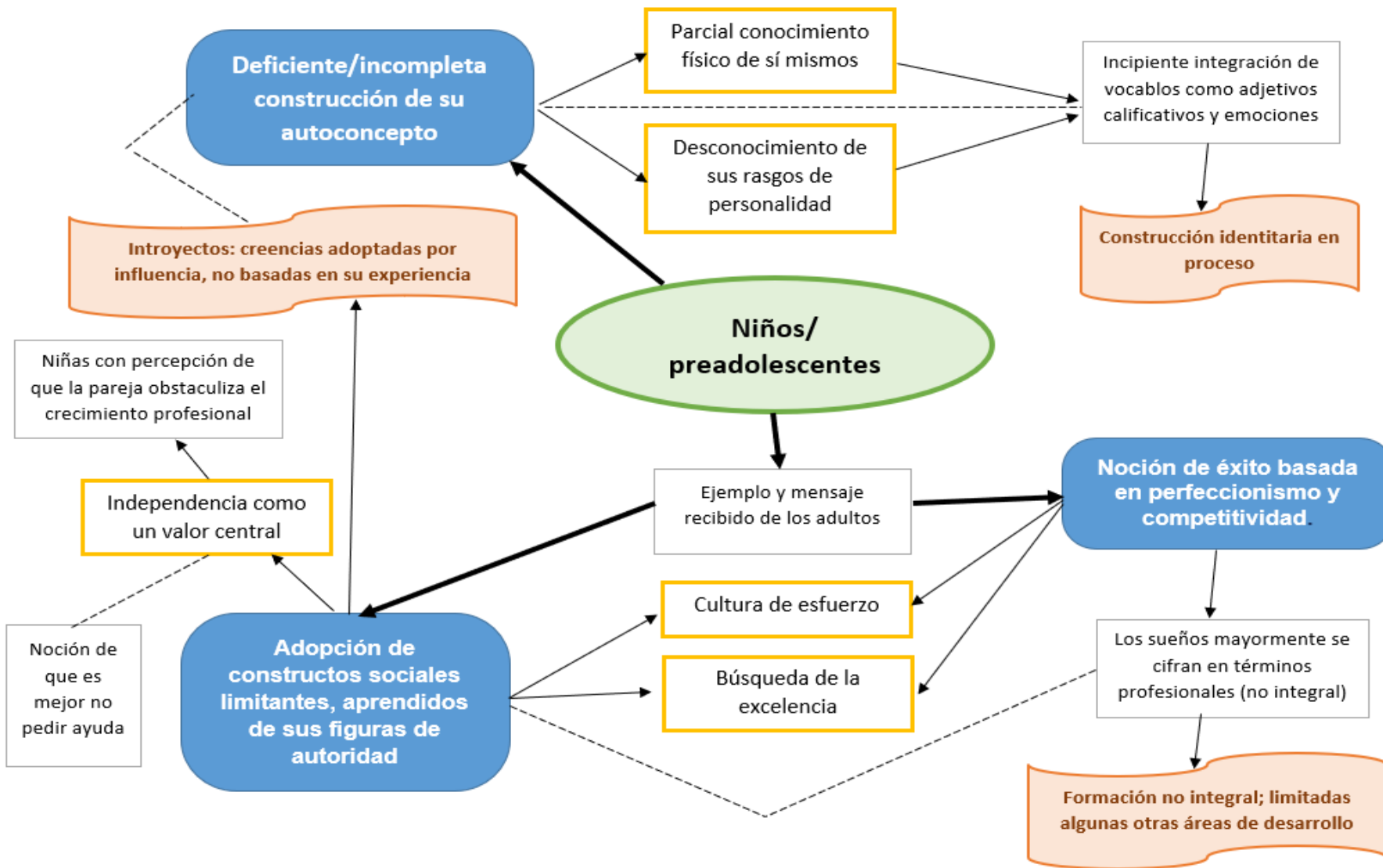
Torres, R., Ochoa, H., Ibarra, F. y Ramírez, A. (2018). *Acompañamiento de jóvenes ante situaciones de riesgo. Manual para profesores* (2da Ed.). ITESO.

Trovero, J.I. (2015). *¿Qué es teorizar? Reflexiones en torno a la especificidad del trabajo teórico en Sociología*. I Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://cdsa.academica.org/000-061/404.pdf>

UNICEF y CONEVAL. *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2014*. Ciudad de México, A. Castillo, Ed. (DE) consultado el 7 de noviembre de 2016 en: http://www.unicef.org/mexico/spanish/MX_Pobreza_derechos.pdf

Zacarés, J., e Iborra, A. (2006). ¿Es posible la optimización del desarrollo de la identidad en la adolescencia? Intervenciones más allá del autoconcepto. *Cultura y Educación*, 18(1), 31-46. https://psicopedia.org/wp-content/uploads/2015/04/Es_posible_optimizacion_desarrollo_identidad.pdf

Anexo 2. Esquema de categorías



Anexo 3. Cuadro de categorías de la problematización

A continuación, ofreceremos una categorización de las problemáticas presentadas por la población seleccionada, e identificaremos algunas de las principales necesidades que presentan estos jóvenes estudiantes dentro del contexto en que se ubican, las cuales, mediante acciones de intervención como las que promueve la relación de ayuda, buscarán ser atendidas a lo largo de la realización de este Trabajo de Obtención de Grado.

Categoría	Descripción	Evidencias	Recortes teóricos	Reflexiones personales o del experto
1) Mi autoconcepto en desarrollo	Durante las entrevistas pudo observarse que los niños tienen mucha dificultad para decir quiénes y cómo son, a diferencia de cuando se les pregunta sobre las cosas que les gusta hacer y las que no, sus materias preferidas y las que menos les agradan, sus sueños a futuro, etc. Esto denota tanto falta de autoconocimiento como de los recursos	Los niños entrevistados únicamente describieron aspectos físicos de sí mismos, tales como el color de su piel, el de sus ojos y su estatura; fueron imprecisos. En lo que respecta a características de su personalidad, tuvieron muy pocos adjetivos y dudaron mucho en sus afirmaciones. Incluso una de ellas dijo no saber si tenía capacidades intelectuales y dijo que “cree que es buena amiga”; el niño más grande carecía de vocablos para poder ser específico.	Afirma Isabelle Filliozat (2007) que las emociones estructuran la personalidad, individualizan nuestras actitudes, determinan nuestro estilo de respuestas al mundo, definiendo así nuestra identidad. Por esta razón es sumamente conveniente ser capaz de conocer nuestros procesos emocionales, en especial los más presentes. Robles (2008), aludiendo a la Teoría Psicosocial que postuló Erik Erikson, refiere que ésta establece que la etapa de la Adolescencia (ubicada entre los 5 a 13 años, aproximadamente) se caracteriza por la <i>diligencia o laboriosidad</i> vs. <i>inferioridad</i> , puesto que en ella la persona	En lo personal esperaba que comentaran cosas como “soy alegre, soy inteligente, soy ágil, soy tímido, soy juguetón, soy creativo...”. Sin embargo, parece ser que no han hecho mucha introspección o no han tenido la oportunidad de contactar con quiénes y cómo son. Tampoco dieron como referencia los comentarios que otras personas hayan hecho de ellos, por ejemplo, sus padres o maestros. En este sentido, el Mtro. Ignacio Nieto habló de la poca atención que actualmente reciben los niños y adolescentes de sus padres,

	lingüísticos para verbalizarlo.	Dos de las entrevistadas pudieron mencionar algo somero sobre su temperamento, que fue “soy un poco enojona” y “mi enojo a veces se sale de control. No obstante, no se definieron en términos de su personalidad.	adquiere destrezas de pensamiento lógico y de sociabilidad; toma responsabilidades, desarrolla un sentimiento de <i>inferioridad o inadaptación</i> si no recibe la aprobación de sus padres, profesores y otros adultos. La desviación en esta etapa puede ser la <i>inercia</i> al dar adelantarse a estimar si es capaz o no de desempeñar algún rol o actividad. Y es la etapa inmediata anterior a la de <i>identidad vs. confusión de roles</i> (a la que denominó Juventud; pp. 31-32).	y la Mtra. Silvia Hernández mencionó lo importante que es validar y reconocer (nombrar) lo que los hijos sienten, quieren, necesitan, son. Me parece que es importante que los adultos abramos y facilitemos ambientes que promuevan su autoconocimiento, incluso a nivel físico -dadas las imprecisiones y dudas que tuvieron-, pero desde luego mayormente a nivel psicosocial y emocional.
2) Me encamino a ser como tú [eres/quieres]	Los niños a nivel primaria se encuentran en una etapa netamente formativa en donde sus figuras más significativas en cuanto a ejemplo e influencia son adultos, en especial sus padres y maestros. En el colegio en que se encuentra la población a intervenir, la directora y la mayoría de los docentes son solteros, jóvenes, y sobre todo mujeres,	Las niñas hicieron mucho hincapié en la importancia - como mujeres- de ser independientes. Al pedirles que clarificaran a qué se referían con ello, dijeron que consistía en no pedir ayuda sino resolverlo todo solas. Dos de las tres hicieron alusión específica a que es mejor no tener pareja para poder llegar más lejos profesionalmente, al respecto de lo cual la más pequeña mostró indiferencia.	Hay muchos introyectos – “mensajes explícitos o implícitos (...) ideas verbales y no verbales (...) que no tienen fundamento en la propia experiencia y se asumen para buscar aprobación y afecto” (Muñoz, 2012, p. 28)- que en especial un niño de esta edad puede convertir en creencias, interrumpiendo y volviendo disfuncional su proceso emocional. Erik Erikson en la Teoría Psicosocial afirma que la adolescencia es la etapa en la que se da la identificación de género de la niña con su madre y niño con su padre (Robles, 2008). Aquí naturalmente influyen	Los alumnos del colegio del cual se tomó la población objetivo pasan 8.5 horas al día (de 7:30 a.m. a 4:00 p.m.) con sus profesores, psicólogos, el personal operativo y algunos otros adultos, además de sus compañeros. Es comprensible que, inmersos en determinado contexto y su cultura, se vean permeados por las ideas y mensajes que consciente e inconscientemente les brindan estas personas, ejerciendo gran influencia sobre ellos pues son además sus figuras de autoridad y puede decirse que sus

	<p>quienes transmiten un mensaje de independencia muy marcado, e incluso someramente de feminismo.</p>		<p>también otros adultos significativos, como son los profesores.</p>	<p>adultos sanos. Incluso tal vez con la mejor intención fomentan constructos como la independencia, sin darse cuenta de que el niño tenderá a tomarlos con literalidad, sin tener suficientes recursos para cuestionarlos y confiando en la sabiduría de los adultos más que en la propia (organísmica, incluso).</p>
<p>3) Perfeccionismo: camino infinito donde nada es suficiente</p>	<p>El colegio que es el contexto y ambiente del alumnado que es la población objetivo, tiene una marcada cultura del esfuerzo, del trabajo arduo como camino para el éxito. Fomenta la competitividad, tiene altas expectativas y rigor académico, crea una fuerte aspiración en sus alumnos de ser profesionistas y llegar tan lejos como se lo propongan en ese terreno. Uno de sus pilares de cultura es la denominada "formación de carácter".</p>	<p>Reiteradamente mencionaron la importancia de aprender mucho, de obtener buenas calificaciones y de estudiar duro. Al consultarles sobre sus sueños en el futuro, mayormente hablaron sobre tener no una sino varias carreras y/o alguna empresa y, al preguntarles qué necesitaban en la vida para llegar a hacer realidad esos sueños, refirieron que trabajar mucho y estudiar mucho. Llama la atención que solo el niño habló de tener una familia en el futuro. Pero, particularmente llama la atención que siendo niños y abriendo el abanico de posibilidades a que respondan mencionando</p>	<p>Casanova (1989) afirma que el sistema educativo formal es probablemente el más influyente de todas las instituciones en materia formativa, "ya que es mediante la relación educativa que se lleva a cabo la realización personal y terapéutica entre cada uno de los miembros que forman parte de ella [la sociedad]" (p. 601). Rogers sostuvo que los adultos creen saber qué es lo que más conviene a los educandos, y propuso una nueva concepción educativa centrada en la persona (no directiva) que confía en el individuo, proyecto psicopedagógico cuyo objetivo fundamental es ayudar a los educandos en la toma de decisiones y la comprensión de sí mismos (<i>ídem</i>, p. 602), y que precisa de un clima auténticamente humano en las</p>	<p>Tanto el Mtro. Ignacio Nieto como la Mtra. Silvia Hernández hablaron de cómo a través del juego -es decir, de actividades que promueven mensajes de forma implícita- los niños aprenden, descubren, comparten, se abren a la experiencia, interactúan. En este sentido y con la mejor intención de detonar las potencialidades intelectuales de los alumnos, el equipo docente del colegio promueve una cultura de búsqueda de la excelencia, de competitividad con respecto de uno mismo y de los demás, una cultura en donde los resultados y el método se superponen al autoconocimiento y la identificación de las particulares necesidades, deseos, recursos internos.</p>

		<p>cualquier cosa en la que se visualicen a futuro como un sueño, todos hayan cifrado su respuesta en términos de éxito profesional y/o empresarial (aunque también refirieron querer ayudar a otras personas necesitadas y a los animales).</p>	<p>relaciones dentro del encuentro educativo, alejado de las exigencias exógenas que el mundo actual y su competitividad imponen.</p> <p>Robles (2008), citando la Teoría Psicosocial elaborada por Erik Erikson señala que esta etapa de la vida es aquella en la que la persona comienza a tomar conciencia de sus responsabilidades y empieza a ser competitivo con sus pares.</p>	<p>Así, en forma permanente los alumnos experimentan nociones preestablecidas -no autoconstruidas- de expectativa de lo que es deseable para ellos, de aquello a lo que es recomendable que aspiren, constriñendo parcialmente su descubrimiento por medios diversos.</p>
--	--	--	---	---

Finalmente, surgió una cuarta categoría, “Darme cuenta de lo que siento: sensaciones y emociones”. Esta se desarrolla en el apartado 9.4 del Trabajo de Obtención de Grado, en el capítulo de **Resultados**.

Anexo 4. Guía de entrevista

El instrumento de entrevista elaborado como guía para este propósito, fue el que aquí se presenta:

Hola, __(nombre del niño o niña)_, buen día, ¿cómo estás?

Muy bien, pues en esta ocasión lo único que me gustaría es poder platicar un ratito contigo para conocer un poco más sobre ti, sobre las cosas que te gustan y las que no tanto, las actividades en las que eres muy buena y el cómo te visualizas cuando seas grande. ¿Está bien?

Muchas gracias, entonces te iré haciendo algunas preguntas e iremos platicando un poco al respecto de cada una de ellas, ¿te parece?

Excelente. Pues vamos a comenzar.

[Nota: de cualquiera de las preguntas pueden derivar otras]

- ¿Te gusta venir a la escuela? ¿Por qué?
- ¿Qué materias te gustan más? ¿Cuáles te agradan menos? ¿Por qué?
- ¿Qué otras actividades disfrutas mucho, mucho hacer?
- ¿Qué actividades estás segura(o) de que no te gustan?
- Yo sé que ya aquí en la escuela tuviste una clase sobre la descripción. Si te pido que te describas a ti misma, ¿qué me dirías? ¿Cómo eres?
- ¿Y has pensado qué te gustaría ser de grande? ¿Por qué?
- ¿Qué crees que necesitas para poder llegar a ser eso que tú quieres?
- ¿Me cuentas sobre algún otro sueño muy grande que tengas?
- ¿Qué crees que necesitas para poder hacer realidad ese sueño?

__(nombre del niño o niña)_, muchas gracias por regalarme estos minutos de conversación que me permiten conocer un poquito más acerca de tu persona y tus sueños.

Anexo 5. Reportes de entrevista-observación

El pasado lunes 8 de noviembre se llevaron a cabo cuatro entrevistas en el Colegio GAP Valle Dorado a tres alumnas y un alumno, tres de ellos de 4to grado de primaria y una de 3ro, por lo que sus edades oscilan entre los 8 y 10 años.

El contexto en el que tuvieron lugar fue la biblioteca escolar, y dedicamos aproximadamente 40 minutos a cada encuentro. Los alumnos fueron seleccionados de entre los mayores en edad y también por ser niños con los que, como entrevistadora, había tenido algún contacto previo en ese ambiente educativo.

Las preguntas tenían el propósito de promover la autoexploración y la expresión de aquellas cosas que en su vida de niños pueda ser de mayor interés, gusto, disgusto, dificultad o anhelo. Por otro lado, buscaron también identificar el grado de conocimiento que tienen de sí mismos, cuál es su autoimagen, cómo vislumbran idealmente su porvenir y qué consideran ellos que pueden necesitar para alcanzar a futuro eso que hoy se proponen. Todo esto persiguió el rescatar evidencias de la presencia en ellos de la tendencia actualizante, así como comenzar a esbozar la forma en que esta opera en su presente.

Cabe señalar que los resultados fueron muy claros e interesantes, arrojando información sumamente valiosa tanto en su forma como en su fondo. Fue una experiencia gratificante por la calidad de la presencia, contacto, respuestas e intercambio logrados.

Como generalidades, pudo advertirse en ellos lo siguiente:

- Tienen mucha claridad de pensamiento y cuentan con bastos recursos lingüísticos para expresar sus ideas. Usan conceptos bien definidos y atinados. Vacilan poco al hablar. Por ejemplo, al describirse, una de las niñas dijo: “Mi enojo a veces se sale de control” (J. 9 años, 4to grado). Otra de ellas, al preguntársele a qué se refiere con “ser independiente” dijo que: “es hacer las cosas sin pedir mucha

ayuda, intentando yo sola porque al intentar aprendo, aunque al principio me equivoque” (C. 8 años, 4to grado).

□ Su lenguaje no verbal es también explícito, manifiesto en sus gestos, postura, tono de voz y en los movimientos de sus manos, cuyas palmas en repetidas ocasiones se mostraron a su interlocutora.

□ Se les nota confiados al compartir, atentos a la escucha, sinceros y amables. Mantuvieron adecuada distancia física, tono de voz, velocidad al hablar (la mayoría) y contacto visual suficiente. Se permiten hacer preguntas de clarificación en caso de que algo no sea del todo comprensible para ellos.

□ No dudan en responder a lo que se les pregunta, entendiendo perfectamente los cuestionamientos. Sus contestaciones son muy estructuradas, pues incluyen todos los elementos que se les piden e incluso siguen un orden congruente entre los componentes de la pregunta y de su propia respuesta. Por ejemplo, a pregunta expresa de cuáles son las materias que le gustan más y las que menos, una de ellas primero enlistó cuatro, pertinentemente clasificadas; a continuación, al dar sus razones, siguió el mismo orden en que las nombró previamente. Lo mismo ocurría cuando hablaban sobre las profesiones que quieren tener cuando sean grandes.

□ Demuestran tener criterio, objetividad y un grado de madurez notorio, acaso superior al que tendrían muchos niños y niñas de su edad. Esto es palpable en su argumentación y también en la actitud que presentó cada uno de ellos durante la entrevista. Sorprendentemente, la más pequeña de las niñas entrevistadas (C. 7 años, 3er grado) manifestó que en su hogar está a cargo de diversas actividades que se esperaría fueran encomendadas a hijos de mayor edad a la que ella tiene. Comparte que hay cosas que sabe hacer bien y que hay otras que no, o que le desagradan, y cómo ella le hace saber a su mamá que considera que no es correcto que le asigne tal o cual responsabilidad a su corta edad. Por otra parte, habló de que sueña con poder ayudar a su mamá y agradecerle todo lo que ha hecho por ella.

□ Todos manifestaron disfrutar mucho ir a la escuela, y fueron tanto lógicos como elocuentes al argumentar el porqué. Algunas respuestas fueron: “porque me divierto y aprendo” (D. 9 años, 4to grado), “porque aquí aprendo cosas que no sabía” (C. 7 años, 3er grado), “porque me gusta mucho leer” (C. 9 años, 4to grado), “porque de grande quiero ser arquitecta y para eso necesito estudiar y trabajar mucho” (J. 9 años, 4to grado).

□ Identificaron claramente cada uno de los elementos sobre los cuales fueron interrogados: materias favoritas y las que les desagradan, actividades que les gustan más y las que menos. Los cuatro entrevistados nombraron a las Matemáticas como una de sus materias preferidas, lo cual concuerda con que se trata de una de las asignaturas que son pilar en su modelo educativo.

□ Denotaron un poco de dificultad al describirse. Lo más recurrente fue que dijeran el color de sus ojos y de su cabello, que mencionaran su tono de piel; todos se autodefinieron como “altos” (de estatura); físicamente no dijeron mucho más que eso, por ejemplo, ninguno comentó si se considera bonita(o) o fea(o), y tampoco hicieron comentarios que sugirieran desagrado de su propia imagen. Al describir su personalidad, dijeron ser buenas amigas, buenos hijos, dijeron gustar del ejercicio, incluso “ser poquito enojona” (C. 7 años, 3er grado).

□ Mostraron mucho apasionamiento al hablar de aquello a lo que se quieren dedicar -profesionalmente- cuando sean grandes. La mayoría refirió más de una carrera (sobre todo las más conocidas y vocacionales, tales como Medicina, Veterinaria, Derecho, Docencia). Además, es notorio que todos tienen gran estima y afecto por los animales, así como consciencia sobre problemas sociales y necesidades humanas.

□ Es fácil detectar que las niñas hablan mucho sobre la importancia de ser independientes y, sobre todo, -desde una postura presumiblemente feminista-, de que la mujer no necesita tener un hombre a su lado para salir adelante, e incluso que el tenerlo podría representar un obstáculo. Paradójicamente, el único alumno

varón entrevistado manifestó que uno de sus más grandes sueños es tener una familia bonita (con una esposa buena).

□ Al hablar de sus sueños mencionaron tanto el ejercicio de sus profesiones como un gran deseo de poder hacer cosas que beneficien a las personas más necesitadas en términos materiales o económicos. Demuestran gran sensibilidad ante la pobreza, la contaminación ambiental y otros serios problemas sociales y humanos.

□ Cuando se les inquirió sobre aquello que pueden necesitar para hacer realidad sus sueños, se hizo patente su formación dentro de una cultura de esfuerzo, pues hablaron de estudiar mucho y trabajar mucho, ser independientes y tener mucho carácter, entre otras cosas.

"Para conoceeeerme mejooooor"

Taller de Desarrollo Humano para niños,
lúdico, gratuito

Conocimiento de sí
mismo e identificación
de necesidades,
habilidades y
potencialidades

10 SESIONES SEMANALES DE 2 HRS C/U,
SOLO 10 PARTICIPANTES, CON INVITACIÓN

*Viernes de septiembre a
noviembre de 2022*

DE 2 A 4 P.M.

**Centro Cultural Valle
Dorado**



Imparte: Mtra. Gabriela López, ITESO

Anexo 7. Formato de consentimiento informado



**Departamento de Psicología, Educación y Salud
Maestría en Desarrollo Humano**

Título

“Para conoceeeeerme mejooooor”

Propósito para participantes

Alcanzar un mayor conocimiento de sí mismo e identificación de necesidades, habilidades y potencialidades.

Propósito para alumnos de la Maestría en Desarrollo Humano

Desarrollar habilidades de facilitación grupal e integrar contenido de intervenciones en un Trabajo de Obtención de Grado (Repositorio ITESO).

Dirigido a 10 estudiantes de primaria mayor del Colegio [NOMBRE] (10-12 años de edad).

Formato

Taller (gratuito y voluntario en asistencia) de 10 sesiones de 2 horas cada una; 20 horas en total.

Lugar y fechas: [SEDE ESPECÍFICA], en los días y horas siguientes (salvo cambios con previo aviso):

Fecha de sesión
Septiembre 8 (4:30 a 6:30 p.m.)
Septiembre 23 (2:00 a 4:00 p.m.)
Septiembre 30 (2:00 a 4:00 p.m.)
Octubre 7 (2:00 a 4:00 p.m.)
Octubre 14 (2:00 a 4:00 p.m.)
Octubre 21 (2:00 a 4:00 p.m.)
Octubre 28 (2:00 a 4:00 p.m.)
Noviembre 4 (2:00 a 4:00 p.m.)
Noviembre 11 (2:00 a 4:00 p.m.)
Noviembre 18 (2:00 a 4:00 p.m.)
Noviembre 25 (2:00 a 4:00 p.m.)

Participación y retiro voluntario

Comprendo que mi participación como padre/madre/tutor es totalmente voluntaria, lo mismo que la de mi hijo o hija, por lo que cualquiera de nosotros tiene el derecho de negarse a participar en cualquier momento si así lo considera conveniente.

Confidencialidad

Estoy enterado(a) de que las sesiones serán grabadas y utilizadas con fines estrictamente educativos (centrados en las habilidades de los facilitadores) para la asignatura “Investigación, Desarrollo e Innovación” de la Maestría en Desarrollo Humano, exclusivamente por el periodo comprendido del 7 de septiembre al 25 de noviembre de 2022. Durante todo el proceso, una experta en materia de Desarrollo Humano del ITESO supervisará cada semana el desempeño, áreas de oportunidad y riesgos que surjan en las sesiones grupales lideradas por la facilitadora.

Entiendo que mi identidad y la de mi hijo o hija permanecerán en el anonimato. Asimismo, me comprometo a mantener la confidencialidad de la información compartida por los otros participantes o por mi propio hijo.

Personas de Contacto

Si existen preguntas acerca de sus derechos como participante, contacte a:

Facilitador (alumno(a) que invita): Gabriela López García (gabriela.lopezgarcia@iteso.mx).
Profesora: Dra. Marlé Carretero, Coordinadora de la Maestría en Desarrollo Humano, ITESO

Es muy importante señalar que este taller no es responsabilidad de [ORGANIZACIÓN QUE AUSPICIA AL COLEGIO] ni de la Red de escuelas [ASESORES DE LA ORGANIZACIÓN]; tampoco guarda relación con estas organizaciones.

Firma de conformidad

Nombre del participante y fecha de firma

Nombre y firma de padre/madre o tutor

Nombre y firma de la facilitadora o responsable