

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



FORTALECIMIENTO DEL VÍNCULO AFECTIVO DE LOS PADRES DE FAMILIA CON
SUS HIJAS E HIJOS ANTE VIVENCIAS POTENCIALMENTE TRAUMÁTICAS

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

Presenta: **ADRIANA GRACIELA MEDRANO OCHOA**

Tutor: Dra. Sofia Cervantes Rodríguez

Tlaquepaque, Jalisco. Diciembre 20 de 2025

Dedicatoria

A Dios:

Por su infinita sabiduría,

Porque en el entramado de nuestras vidas conoce el momento exacto en el que deben ocurrir las cosas, y así, me trajo hasta esta experiencia en la etapa precisa de mi vida, para recibir lo que tenía para enseñarme y convertirme en el instrumento que Él necesita.

A mis hijos:

Por ser mi principal motivación.

Porque a través de ustedes me conozco y sano las heridas más profundas de mi ser.

Por su paciencia y acompañamiento, pues ustedes también vivieron conmigo cada momento y cada etapa.

Porque a pesar de su corta edad me han enriquecido, haciendo emerger en mí el amor más grande que he conocido en mi vida.

A mis padres:

Por ser mi soporte y secundar mis decisiones, con apoyo incondicional.

Porque en su mirada encuentro la confianza que necesito cuando dudo de mí misma.

A mi esposo:

Por enseñarme que la ausencia física no es una limitante para hacerse presente.

Por qué su voz continúa impulsándome a cumplir mis sueños, pues resuena constante y me llena de determinación para seguir guiando mis pasos.

Agradecimientos:

A mis compañeras y compañeros de maestría, con quienes compartí este increíble viaje.

Por su amistad, su escucha y su tiempo.

Por permitirme formar parte de sus vidas y por dejar una huella tan profunda en la mía.

A los asistentes al taller "Toma mi mano. Cuidando tu corazón".

Por su confianza.

Por enriquecer mi visión al compartir su experiencia.

Por permitirme poner en práctica todo lo aprendido y formar un grupo tan nutricional.

A mis profesores:

Por compartir su conocimiento y experiencia.

Por su guía y soporte que trascendió más allá de las asignaturas.

Por crear un espacio seguro, donde el aprendizaje y el desarrollo se hicieron presente.

Por representar un modelo a seguir en este camino del Desarrollo Humano que recién inicia para mí.

A mi asesora, la Dra. Sofía Cervantes.

Por impulsarme a mejorar y crecer cada día.

Por sus consejos y retroalimentación constante que dieron forma a mis ideas.

Por compartir su valioso tiempo y no soltar mi mano en los momentos de flaqueza, dándome la confianza para culminar este proyecto.

Al ITESO:

Por promover valores esenciales en su proceso de formación.

Por crear una comunidad entorno al Desarrollo Humano.

Por fortalecer mi fe en la humanidad, formado seres que ponen sus dones al servicio de los demás y por permitirme ser parte de esta gran familia.

Resumen

Se presenta un proyecto de intervención cuyo objetivo fue ofrecer a los padres de familia herramientas afectivo-relacionales para fortalecer el vínculo afectivo con sus hijos y que estos puedan afrontar de mejor manera experiencias potencialmente traumáticas. El trabajo es interdisciplinar; del campo del Desarrollo Humano se retomaron los atributos de la relación interpersonal y el desarrollo vital del Enfoque Centrado en la Persona, de la teoría del apego y aportaciones de la Psicoterapia Gestalt. Se identificaron tres categorías para el análisis de los datos; 1) Establecimiento de confianza y seguridad, 2) El círculo de apoyo de los cuidadores y la crianza, 3) El mundo de los niños también importa. La metodología es cualitativa y el Método de Investigación-Acción Participativa. Los resultados indican que es importante la reflexión de la experiencia parental, el acuerdo entre las figuras que participan en la crianza. Y que, para promover una relación vinculante, es necesario reconocer la individualidad y los recursos de los menores.

Palabras clave: vínculo afectivo, relación interpersonal-comunicativa, experiencias potencialmente traumáticas, vulnerabilidad.

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. LA PERSONA Y SU IMPLICACIÓN EN EL CAMPO DEL DESARROLLO HUMANO	5
1.1 JUSTIFICACIÓN	5
1.2 PERTINENCIA PARA EL DESARROLLO HUMANO	9
1.3 IMPLICACIÓN PERSONAL	11
CAPÍTULO 2. PROBLEMATIZACIÓN.....	15
2.1 ¿EN QUÉ CONSISTE LA PROBLEMATIZACIÓN?	15
2.2 ACERCAMIENTO A LA POBLACIÓN	17
2.3 PROBLEMAS Y NECESIDADES IDENTIFICADOS. LAS CATEGORÍAS INICIALES	25
CAPÍTULO 3. PREGUNTA DE INTERVENCIÓN, OBJETO DEL DESARROLLO HUMANO	31
CAPÍTULO 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	33
4.1 LO ENCONTRADO EN OTROS TRABAJOS DE OBTENCIÓN DE GRADO.....	33
4.2 EL VÍNCULO AFECTIVO.....	35
4.3 LAS RELACIONES SIGNIFICATIVAS	37
4.4 LAS FIGURAS PARENTALES	40
4.5 LA COMUNICACIÓN VINCULAR.....	44
4.6 EL CUIDADOR Y SU VULNERABILIDAD.....	47
4.7 EXPERIENCIAS POTENCIALMENTE TRAUMÁTICAS.....	51
4.8 LOS ASUNTOS INCONCLUSOS	54
CAPÍTULO 5. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA	56
5.1 INTERVENIR DESDE EL DESARROLLO HUMANO.....	56
5.2 LA METODOLOGÍA CUALITATIVA	57
5.3 LOS MÉTODOS	58
5.3.1 <i>El Método Fenomenológico. Los recursos utilizados.....</i>	<i>58</i>
5.3.2 <i>El Método de Investigación–Acción participativa.....</i>	<i>61</i>
5.3.3 <i>El método Hermenéutico</i>	<i>62</i>
5.4 LA RUTA METODOLÓGICA	63

5.4.1	<i>Definición del objeto de estudio. Etapa 1</i>	64
5.4.2	<i>Trabajo de campo. Etapa 2</i>	64
5.4.3	<i>Recogida de los datos. Etapa 3</i>	65
5.4.4	<i>Análisis e interpretación. Etapa 4</i>	65
5.4.5	<i>Resultados. Etapa 5</i>	66
5.5	REFERENTE EMPÍRICO E INSTRUMENTOS PARA RECABAR INFORMACIÓN.....	67
5.6	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	69
5.7	CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	69
CAPÍTULO 6 PRIMEROS HALLAZGOS, RELATO REFLEXIVO DE LA INTERVENCIÓN O DE LA INVESTIGACIÓN.....		71
CAPÍTULO 7. RESULTADOS		98
7.1	CATEGORÍA 1. ESTABLECIMIENTO DE CONFIANZA Y SEGURIDAD	99
7.1.1	<i>Actitudes parentales, construcción y mantenimiento de vínculos</i>	100
7.1.2	<i>La seguridad básica y su dinámica</i>	103
7.2	CATEGORÍA 2. EL CIRCULO DE APOYO DE LOS CUIDADORES Y LA CRIANZA	106
7.2.1	<i>La relación con los padres; huellas que trascienden</i>	107
7.2.2	<i>Desarrollo de habilidades parentales, consciencia y culpa</i>	112
7.2.3	<i>La alineación entre figuras parentales y con otras relaciones</i>	118
7.3	CATEGORÍA 3. EL MUNDO DE LOS NIÑOS TAMBIÉN IMPORTA.....	122
7.3.1	<i>El reconocimiento de la individualidad del menor</i>	124
7.3.2	<i>Cuando los recursos de la infancia se potencian</i>	127
7.3.3	<i>Los padres y su papel como acompañantes</i>	129
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES		132
REFERENCIAS.....		139
ANEXOS		148
ANEXO1. ENTREVISTA PILOTO.....		148
ANEXO 2. CONSENTIMIENTO INFORMADO		152
ANEXO 3. CUESTIONARIO DE INICIO DE TALLER		154
ANEXO. 4. CUESTIONARIO DE INICIO DE SESIÓN Y CUESTIONARIO DE FIN DE SESIÓN.		155
ANEXO 5. CUESTIONARIO DE FIN DE TALLER		156

INTRODUCCIÓN

La vida ofrece un sinfín de experiencias desde edades tempranas, algunas de ellas enfocadas en el desarrollo, otras tienen el potencial de generar heridas tan profundas y dolorosas como un trauma, que es “un acontecimiento en la vida de un individuo que se define por su intensidad y por la incapacidad del mismo para responder a él adecuadamente” (Laplanche y Pontalis, 1988, p. 332). Así ocurre cuando un niño o niña estando en etapa formativa todavía no ha desarrollado plenamente los recursos para integrar estas experiencias en su psique. Estos menores requieren del acompañamiento de un adulto cuidador cuyo rol es de suma importancia. De acuerdo con Zavaroni y Camargo (2015)

Es importante que los cuidadores sean capaces de minimizar el impacto de las situaciones invasivas y agresivas a las que el niño se ve sometido; por otro lado, es fundamental que sean capaces de ofrecer apoyo para que el niño pueda elaborar lo que está viviendo (p. 335).

Tras esa labor se encuentran diversas exigencias que se suman a los constructos sociales que dan forma a estos roles parentales. La función de una madre o de quien funge como tal, “tiene bajo su responsabilidad el desarrollo de quienes cuida” (Palomar, 2005, p. 46). De Morales (2016), sitúa al padre “como un mero auxiliar de la madre, cuyas habilidades serían innatas” (p. 564) y así podemos encontrar una lista de maneras de entender la forma en la que los adultos han de desempeñarse, sentir y pensar ante los menores a su cuidado.

Bowlby (1951), afirma que un aspecto relevante para que el niño enfrente eventos estresantes es el apego o el vínculo que haya establecido hasta ese momento. El vínculo es “la resultante de una experiencia de relación cálida, íntima y continua entre la madre y su hijo, por la cual ambos encuentran satisfacción y alegría”, agrega Bowlby (1951 p. 11). Este vínculo puede ser creado con distintas personas que ofrezcan al menor relaciones significativas. De acuerdo con Ortiz

Collado (2012), “las relaciones interpersonales significativas suelen ser aquellas que permiten hacer frente a situaciones difíciles ofreciendo algún tipo de apoyo” (p. 29). Estas cuestiones también competen al campo del Desarrollo Humano, desde donde se puede abordar la problemática referente al establecimiento de vínculos con los menores que se tienen bajo cuidado.

Bajo este marco, Lafarga (2005), focaliza la importancia de desbloquear los recursos de las personas a través de una relación promotora del desarrollo del potencial humano. Esta relación la caracteriza Rogers (1972), basada en la comprensión empática, la aceptación y la congruencia. Estas cualidades de las relaciones promotoras del desarrollo son las que en este trabajo se consideran como constructoras de una relación que pueden establecer los padres de familia con los menores a su cargo con el objeto de ayudarles a estos últimos ante el afrontamiento de situaciones que pueden ser potencialmente traumáticas.

En el viaje que recorre un ser humano, las experiencias que impulsan la formación de vínculos afectivos pueden encontrarse de múltiples formas. La comunicación afectiva que ofrezcan los padres o cuidadores a un menor le provee de habilidades para crecer y desarrollarse, ya que, dada la naturaleza sensible del niño(a), requiere del apoyo y sostén relacional-emocional para la estructuración de su personalidad y también para sortear los eventos de la vida diaria, particularmente, los que son de mayor dificultad.

Desde el campo del Desarrollo Humano el trabajo aborda el tema-problema relaciones-vínculos, a partir de una intervención en la modalidad de un taller presencial que tuvo por objeto ofrecer a los padres, madres y cuidadores de menores, herramientas afectivo-relacionales que les ayudaran en la generación de entornos de comunicación seguros, amorosos y confiables.

El trabajo se sostiene en la afirmación de que el ser humano se constituye en el seno de las relaciones interpersonales, donde los padres, madres y cuidadores brindan la primera oportunidad para formar lazos que, por lo general, dejan huella a

lo largo de la vida. De ahí la importancia de fortalecer una relación y una comunicación afectiva desde la congruencia, la comprensión empática y la aceptación incondicional (Rogers,1972), así como desde la vivencia de vulnerabilidad de ambos. Se busca que los adultos puedan transmitir a los niños y niñas, la confianza, seguridad y el reconocimiento y validación que requieren para impulsar su crecimiento, y con ello, favorecer mejoras en su calidad de vida, tanto en el presente como para la vida futura. Ello implica que las figuras parentales identifiquen y reconozcan sus necesidades y su vulnerabilidad y puedan ir más allá de éstas, lo que les abre la posibilidad de atender de mejor manera lo que sus hijos requieren, a la vez que se favorece que se den cuenta de sus problemáticas y tengan al alcance posibles resoluciones.

El trabajo se estructura mediante capítulos. El Capítulo 1, La persona y su implicación desde el campo del Desarrollo Humano inicia señalando la relevancia o justificación de la problemática que se aborda, se sigue con la pertinencia de esta en el campo del Desarrollo Humano (DH) y se cierra explicitando la implicación personal de quien realizó la intervención en la modalidad de un taller presencial; punto de partida para la sistematización y construcción de este Trabajo de Grado. El Capítulo 2. Problematización, presenta desde diferentes ángulos la construcción del tema-problema a trabajar y los cuestionamientos que dieron lugar a ello. Se sigue con el primer acercamiento a la población para detectar los problemas y posibles necesidades a atender mediante la intervención. De ello se desprenden las categorías iniciales que se van puliendo hasta configurar las categorías de análisis. Se hace uso del gráfico conocido como “Árbol problema” para representar las situaciones que pueden incidir en el tema-problema y las consecuencias que pueden generar. En el En el Capítulo 3 se ubica el objeto de conocimiento en el marco del DH, así como los objetivos de la intervención y la pregunta que orientó los procesamientos analíticos-sintéticos de la información recabada. La fundamentación teórica se aborda en el Capítulo 4, iniciando con la revisión de otros trabajos de Obtención de Grado y continua con el desarrollo de conceptos clave, tanto del Desarrollo Humano, como de la temática que se aborda. La Fundamentación metodología se inscribe en el Capítulo 5 con el desglose de la

pertinencia de la Investigación Cualitativa, del Método Fenomenológico y el de Investigación-Acción- Participativa. Se describe el referente empírico y los instrumentos para recabar información y cierra con la propuesta de la intervención. El Capítulo 6 es el relato reflexivo de la Intervención cuyo contenido se genera gracias a la supervisión de la intervención e incluye las primeras reflexiones respecto a lo acontecido con los participantes al taller. El Capítulo 7 incluye los resultados obtenidos tras la intervención, sus categorías y subcategorías, así como los alcances y limitaciones. En el Capítulo 8 se encuentran las Conclusiones.

CAPÍTULO 1. LA PERSONA Y SU IMPLICACIÓN EN EL CAMPO DEL DESARROLLO HUMANO

1.1 Justificación

La ansiedad, el estrés y los ataques de pánico, son términos que en la actualidad se han integrado en el lenguaje colectivo cotidiano y tal vez por eso, son empleados de manera indiscriminada. Las estadísticas reflejan la preocupante presencia de estos trastornos en la población juvenil, pues en los últimos años, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), se han incrementado en un 40% la presencia de enfermedades mentales en jóvenes menores de 14 años. Así mismo, Trunce et al. (2020), encuentran que 29% presenta depresión, el 53.20%, ansiedad; y el 47.80%, estrés, lo que refleja el gran impacto que tienen en la salud mental de las nuevas generaciones.

Una sociedad fragmentada, en la que los individuos se sumergen en contenidos virtuales con una duración promedio de sólo algunos segundos, lo que genera que constantemente se pase de un estímulo a otro, dejando escasas oportunidades para el reposo y la reflexión. Se suele elegir la inmediatez, favoreciendo lo fugaz sobre lo perdurable, lo superficial sobre lo sustancial. Fotografías de espacios comunes, grupos de individuos en sus propios mundos, mundos que caben en una sola mano, manos que no se entrelazan con otras. Miradas sumergidas en destellos de pantallas, desviándose del encuentro con otras. Cuerpos inclinados, retraídos hacia sí mismos, sin brazos extendidos para recibir.

Como Bauman (2000), hace alusión a las visiones distópicas de Huxley y Orwell, “la visión pesadillesca que acosaba a ambos escritores era la de hombres y mujeres sin poder de decisión sobre sus propias vidas” (p.60). Se puede agregar, para fines de este acercamiento, una visión donde los seres humanos están tan distraídos que pasan por alto incluso lo esencial para su propio desarrollo; la formación de relaciones significativas y la construcción de vínculos afectivos impulsores de la tendencia actualizante (Rogers, 1972).

El impacto de estas dinámicas sociales permea el ámbito familiar, dificultando la creación de momentos favorecedores del vínculo afectivo. Diálogos ingeniosos, risas compartidas e interacciones sociales se han visto comprimidas en un icono de “me gusta” y “lo quiero”. Este fenómeno, conocido como *soledad compartida* “ilustra una paradoja moderna en la que, aunque estamos más conectados virtualmente, los aspectos antes valiosos de la interacción social cara a cara se ven cada vez más desplazados por formas más superficiales de comunicación en línea”, como lo encuentra Azzaakiyyah (2023, p. 5).

La expresión emocional también ha sido impactada por estas nuevas dinámicas de interacción social, pues se ve sustituida por fragmentos visuales, conocidos como “memes”. Escaparates donde se expone la intimidad en busca de validación social, representada por seguidores y “fans”, lo que priva de experimentar la aceptación incondicional tan necesaria para construir relaciones significativas. De igual manera, la vulnerabilidad personal que se promueve en este contexto no es sinónimo de apertura y conexión, por el contrario, representa una exposición consistente a cuestionamientos y devaluación. Bajo estas condiciones, crece una generación de niños con las mismas necesidades afectivas que la generación anterior. En esta situación resulta difícil que los padres o cuidadores de menores establezcan vínculos afectivos con ellos, vínculos que los mismos adultos no conocieron, no vivieron. ¿Cómo prevenir en los niños, lo que, probablemente, causó una herida en la niñez de los adultos que les cuidan? La atención y el cuidado de los menores está en las manos de sus padres o personas que les cuidan, ello hace imprescindible que se revise ¿cuál es la condición en la que están estas manos, estos brazos, esta presencia?.

Lo que es indudable, es que los niños requieren contacto, aceptación y amor, como afirman diversos autores (Oaklander, 1992; Rogers, 1985; Satir, 2002), que necesitan el contacto social, el juego al aire libre, la comunicación, y sobre todo, los vínculos afectivos con las figuras parentales. Pero también los padres de familia, los

cuidadores, requieren de la vinculación con sus hijos, no solo para saber cómo desempeñan su rol parental, sino, también para su propio desarrollo.

De acuerdo con Carmona y Perlo (2020), el cuidado que las figuras parentales proporcionan a sus hijos, excede la tarea de cuidar. Esta es definida por la Real Academia Española como: poner diligencia, atención y solicitud en la ejecución de algo. El cuidado de otro ser humano implica acompañarlo en la construcción de sí mismo, lo que Carmona y Perlo (2020), entienden como el “vínculo afectivo, el que guarda (...) la potente simiente de reconstrucción de la trama social” (p.1). El establecimiento de vínculos promueve el desarrollo, no sólo de los menores que se tienen al cargo, sino también de los cuidadores, y por ende, del tejido social. En adición, el cuidado que las figuras parentales brindan a los menores, si bien, favorece la relación de ambos, también se hace extensiva a otras relaciones significativas durante la vida, pues el vínculo cuenta con el potencial de impulsar a las personas al crecimiento y evolución.

Es el vínculo afectivo, así como la atención, la comunicación y un acompañamiento cercano lo que otorga a los menores los recursos que necesitan para hacer frente a situaciones potencialmente traumáticas de una mejor manera. Carmona y Perlo (2020), remarcan que “la característica básica del cuidado: [es] su dimensión relacional” (p. 53).

El vínculo es un continuo que requiere del fortalecimiento constante, susceptible de ser roto y reparado, debilitado y fortalecido; no es entendido como un determinado momento de la vida, es un proceso, y en esta dinámica es que se alcanza un mayor nivel en la calidad de vida, o “una vida buena”, como lo dice Carrasco (2014, p. 55). Este nivel es “un proceso continuo de expansión de lo que las personas pueden ser o hacer; procesos que no tienen fin, que están en continua redefinición, construcción y reproducción” (Carrasco, 2014, p. 55).

Por otro lado, la falta vinculación, no sólo deja huellas perniciosas en la identidad personal, “sino además es la patología más grave”, afirma Uribe (2012,

p.11), lo que, además, impacta en la manera en que se construyen las redes que sostienen la vida. En otros términos, “cuidar de la fragilidad inherente a toda existencia (...). La fragilidad no equivale a debilidad ni a fortaleza, sino al modo mismo en que la vida se despliega y sostiene. Lo demuestran, por empezar, las relaciones de crianza”. (Carmona y Perlo, 2020, p. 22). Se resalta de esta manera que “la labor preventiva más importante es mejorar las competencias parentales para la crianza” (Uribe, 2012, p. 15).

Las habilidades con las que cuentan los cuidadores de niños y adolescentes para ejercer una crianza lo más eficientemente posible inciden en la prevención y mitigación de las problemáticas señaladas. La tarea es acompañar de manera cercana los primeros años de vida, fortalecer la seguridad y la confianza, dar la mano a quien se tiene al cuidado, y después, dejarlo ir.

1.2 Pertinencia para el Desarrollo Humano

El Desarrollo Humano tiene como eje central el desarrollo del potencial humano mediante el establecimiento de una relación significativa con ciertas características. Abordar esta cuestión en la primera relación significativa que existe en la vida es oportuno, pues de la relación establecida por los cuidadores, depende en mucho, el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas, así como su bienestar. Por ello, es fundamental atender a quienes tienen en sus manos la construcción de una vida, brindarles espacios de acompañamiento que les provean de herramientas para mejorar la relación con los que tienen a su cuidado. Enriquecer su forma de experimentar la paternidad o maternidad y fortalecer sus vínculos con los menores mediante una relación basada en la comprensión empática, la autenticidad y la aceptación incondicional (Rogers, 1972). El impacto de estos desarrollos en los núcleos familiares además abre posibilidades para que se extiendan a otros sectores sociales, y con ello, se contribuya mejoras en la calidad de vida.

En todo momento, las relaciones interpersonales juegan un papel crucial, son fundamentales para el desarrollo integral de un ser humano. Le Breton (1999), dice que, “es dentro del vínculo social donde el niño realiza poco a poco el aprendizaje del hecho de vivir” (p.16). En esta dinámica social se alcanzan las experiencias que dan marco a la construcción de vínculos de apoyo mutuo. En el compartir de las experiencias, los seres humanos aprenden y generan la pertenencia, se viven y descubren dentro de una comunidad, formando parte de lo que provee y requiere soporte mutuo. Es en esta interdependencia que se desarrollan las habilidades de empatía, comunicación, reconocimiento y vulnerabilidad, entre otras, y que son claves para cubrir las necesidades relacionales en la vida cotidiana, inclusive para enfrentar situaciones altamente desafiantes a las que se puede estar expuesto. En contextos donde se da el cuidado y un acompañamiento afectivo solidario y respetuoso, las dinámicas familiares fortalecen la aceptación y la resistencia frente a las adversidades, contribuyendo con ello a la construcción de comunidades resilientes.

El desarrollo de uno mismo y el de los demás implica reconocer las dificultades propias y la vulnerabilidad, lo que, además, favorece la emergencia de la tendencia actualizante (Rogers, 1972). Es pertinente entonces trabajar en pro del fortalecimiento de los vínculos que establecen las figuras parentales con los menores, los que, además, fortalecen a todos los involucrados. Ello es corroborado por Moreno-Colom (2018); “la existencia de algún vínculo entre el grupo de personas que forma parte del territorio resulta un aspecto fundamental para el éxito de la acción comunitaria en términos de apoyo mutuo y transformación de la realidad” (p. 161). Así entonces, los vínculos construidos en el seno de las relaciones familiares contribuyen no solo al desarrollo personal y familiar, sino a la reconstrucción del tejido social.

1.3 Implicación personal

Mi implicación personal en el establecimiento de vínculos con los niños/niñas y con los demás surge a partir de mi papel como madre de dos pequeños. Lo asocio con dos momentos en los que, acompañando su desarrollo, tuve que enfrentar la difícil tarea de comunicarles situaciones complejas, que, desde mi punto de vista, tenían un alto riesgo de lesionar su bienestar y sano desarrollo emocional.

La primera situación compleja fue cuando falleció mi esposo, lo que se presentó en nuestras vidas de manera inesperada. La mañana en que cumplía 35 años, los niños y yo lo sorprendimos, nos habíamos estado preparando desde la noche anterior, él se mostró entusiasmado y mientras hacíamos planes para la celebración sintió una molestia y dificultad para respirar. Entre las múltiples llamadas que recibió para felicitarlo, llamó su padre, que, como médico, percibió a través del teléfono que no se encontraba bien y le pidió pasar al hospital para revisarlo.

Al mediodía, nos encontrábamos camino al hospital a seguir la recomendación recibida. Los niños y yo esperamos en el auto pensando que sería una cuestión de minutos, una revisión breve y podríamos continuar con nuestros planes e ir al restaurante que habíamos acordado. Pasados alrededor de 30 minutos recibí una llamada que me anunciaba que debía llevar a los niños a casa y regresar al hospital; entre temblores, visión borrosa y pensamientos inquietantes tuve que seguir las indicaciones y explicar brevemente a mis hijos que el festejo tenía que posponerse.

De regreso al hospital tuve que enfrentarme a una información inconclusa y diagnósticos inciertos. Los siguientes diez días estuve en un vaivén entre ser una madre tranquila frente a los niños y una esposa angustiada ante los médicos. Después de ese tiempo llegó el diagnóstico, leucemia linfoblástica aguda, y aunque la explicación del personal del hospital era extensa, el entendimiento era diluido en

mi mente, como si pasara agua a través de un colador. Pasaba horas leyendo e intentando encontrar información que me fuese clara y me diera el camino para salir de esa situación, pero los días transcurrieron y antes de lograr entender lo que nos pasaba, la enfermedad ganó la batalla. No podía creer que solo habían pasado 20 días entre el momento en que estaba planeando una celebración y el momento en que tenía que realizar un funeral.

Después de que la noticia de su fallecimiento repentino me lanzara de golpe a la peor de mis pesadillas convertida en realidad, me encontré al lado de mis hijos sin idea de qué decir ni qué hacer, cómo cuidar sus corazones, cuando al mismo tiempo los rompería en pedazos. Los meses siguientes no fueron más fáciles, me encontraba ante un mar de preguntas que no sabía responder, veía sus rostros confusos, confiando en que yo podría acompañarlos, pero me encontraba más perdida que nunca. Esta situación me enfrentó a momentos críticos donde, como madre, no tuve idea de cómo contactar con mis hijos y cómo lograr una comunicación efectiva, que independientemente de la complejidad del mensaje, brindara un entorno seguro y de confianza para acompañar la travesía de todos durante esas situaciones complicadas.

Sin embargo, esta situación repentina y sin control no ha sido el único momento en el que he experimentado esa sensación de desorientación. Años después tuve que acompañarlos durante episodios de ansiedad, cuando en la escuela vivieron simulacros de tiradores activos, y cuando oficiales del FBI les explicaban la importancia de tomar muestras de ADN ante una desaparición. Yo no había tenido conversaciones con ellos sobre estos peligros, pensando que al ser tan pequeños no era necesario aún comunicar estas dolorosas expresiones de fragmentación social. Así que las conversaciones críticas continuaban y de nuevo me encontraba sin herramientas ni habilidades para enfrentarlas. Son estas situaciones las que, en primera instancia, motivaron mi inquietud por desarrollar este tema-problema, pensando que podía resignificar mi experiencia y proveer de herramientas a figuras parentales para que fortalecieran el vínculo afectivo con los niños y niñas a su cuidado a través de una comunicación cercana, particularmente

ante situaciones difíciles; esto representaría una acción preventiva de situaciones potencialmente traumáticas. En este trabajo, el foco es el establecimiento de una relación interpersonal como la oportunidad que tienen los padres-cuidadores de contactar con sus dificultades y su vulnerabilidad personal, de tal manera que les permita acompañar a sus hijos y acompañarse mutuamente en esas difíciles travesías, cuidando así que estos momentos contribuyan al desarrollo mutuo, y particularmente, al de los niños. Que el acercamiento a eventos violentos y oscuros pueda ser la posibilidad de una experiencia de reforzamiento de la confianza y unidad del núcleo familiar.

En segunda instancia, e indagando en mi experiencia de vida, me encontré en el espejo con una pequeña niña confundida que fue develando situaciones dolorosas a lo largo de los años. Desconcertada ante el actuar de las personas que la rodeaban y sin poder colocar una etiqueta a sus emociones, incluso, sin identificar si era correcto o incorrecto lo que veía. Años pasaron para que comprendiera que el alcoholismo de mi padre era una enfermedad, que la violencia psicológica y física ejercida hacia mí no era correcta, que las miradas y caricias de mi tío no eran apropiadas. crecí con la creencia de que estas situaciones no podía expresarlas a mi madre porque “no eran temas de niños”. Luego me di cuenta de que sí que eran completamente de niños y que sí poseía la inteligencia suficiente para entenderlos y conseguir la ayuda que me debía ser proporcionada.

Ahora, como adulta, he trabajado en identificar las heridas y abrazar las cicatrices, también he descubierto que no fue que mi madre no quisiera ser para mí ese apoyo y brindarme ese espacio seguro donde pudiera recibir información que me permitiera darme cuenta de que no debía estar en esa situación. Simplemente, mi madre adolescente, pues tenía 17 años cuando se convirtió en madre, no contaba con las herramientas suficientes para saber cómo hablar conmigo. Tenía la creencia de que, si yo no me enteraba de esas situaciones, no me alcanzarían, que estaría protegida bajo el cobijo de la ignorancia; sin embargo, no se daba cuenta de que su temor a que una situación me vulnerara en realidad la estaba llevando a bloquear cualquier oportunidad de comunicación entre nosotras.

Con el panorama completo, visualizo que mi implicación en este tema precede a mi papel de madre, que lo que he leído y lo que me he documentado acerca de estas situaciones y su implicación en los altos nivel de ansiedad y depresión en niños pequeños, obedece a una experiencia vivida en mis primeros años de infancia. He comprendido que mi hipótesis acerca de que las conversaciones de temas complejos pueden fortalecer el desarrollo de vínculos afectivos sanos en lugar de fragmentarlos, que, si se realizan desde la comprensión empática, el respeto y la confianza y mostrando la vulnerabilidad personal, los miedos e incertidumbres que tenemos como padres y madres permitirán que nuestros hijos nos vean como humanos y no como seres estoicos. Que, como primera fuente de información, busquemos que esta sea apropiada para cada etapa de su desarrollo, demostrándoles que estamos abiertos a responder todas sus inquietudes y que vamos a asegurarnos de acompañarlos en su exploración del mundo con todas sus facetas.

CAPÍTULO 2. PROBLEMATIZACIÓN

2.1 ¿En qué consiste la problematización?

Problematizar es ilustrar aquello que motiva e interesa y que se lleva del plano personal y se posiciona en interés colectivo, luego académico. Es crear el marco de acción donde, se identifica una oportunidad para alinear los recursos con problemáticas sociales, poniendo a prueba. Se busca a quienes comparten la problemática, pero la experimentan desde otras perspectivas, viviéndola, sintiéndola y observándola. En el caso del Desarrollo Humano, la persona interesada crea el foro para explorar el problema o la necesidad común mediante interacciones sociales y así tener un panorama lo más completo posible que sume a un mayor entendimiento, por ende, a la potencial solución de la problemática percibida. Este, no sólo es el comienzo de un viaje de investigación o de intervención, es más bien la visualización del destino, es comprender a dónde se irá, hacer el plan, seleccionar el vehículo, invitar a los pasajeros que compartirán la experiencia y emprender el viaje.

Sánchez (1996), expone que “la problematización, en primer lugar, la entendemos como un cuestionamiento radical del ser y actuar” (p. 1). Ilustrando así la conexión con la implicación personal del interventor-facilitador, así como el acercamiento a las necesidades de la población; características fundantes de la problematización.

Durante la vida, los seres humanos enfrentan situaciones desafiantes que ponen a prueba su sentido y significados, y también la confianza en otros seres humanos. Esto a veces dificulta la creación de vínculos, que son las conexiones emocionales y afectivas que se establecen con otras personas y desde donde se construyen los referentes propios y el sistema de valores; donde se aprende a relacionarse saludablemente con los otros. Uribe (2012), señala que “el concepto de vínculo hace referencia al lazo afectivo que emerge entre dos personas y que

genera un marco de confianza en el otro y en la vida, en un contexto de comunicación y de desarrollo”. (p. 1).

Desde el mundo adulto se desarrolla la conciencia y ponderación de aquellas situaciones que tienen la potencialidad de generar un trauma. El trauma, dice, Pierre Janet (citado en Salvador, 2009), entendido como

el resultado de la exposición a un acontecimiento estresante inevitable que sobrepasa los mecanismos de afrontamiento de la persona. Cuando las personas se sienten demasiado sobrepasadas por sus emociones los recuerdos no pueden transformarse en experiencias narrativas neutras. El terror se convierte en una fobia al recuerdo que impide la integración (síntesis) del acontecimiento traumático y fragmenta los recuerdos traumáticos apartándolos de la consciencia ordinaria, dejándolos organizados en percepciones visuales, preocupaciones somáticas y reacciones conductuales. (p. 5).

En los entornos familiares, los diálogos acerca de cómo enfrentar estas situaciones, pocas veces incluyen a niños y niñas, probablemente por el hecho de que se considera que el conocimiento de dichas situaciones puede arruinar una infancia plena y feliz, o porque se tiene la creencia de que los niños y niñas aún no poseen los recursos para enfrentar estas situaciones, y que este grupo poblacional, suele ser el más vulnerable; esto último suele ser más realista que la creencia anterior.

Para mostrar una fotografía más completa de esta problemática, se encuentra que, en México, durante el 2021, se registraron más de 22 mil 410 víctimas de violencia sexual, de acuerdo con datos del Censo Nacional de Procuración de Justicia Estatal, elaborado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO, por sus siglas en inglés), el 62% de los niños y el 65% de las niñas han sufrido acoso escolar. Según la

Organización de las Naciones Unidas (ONU), en los últimos años se ha triplicado el número de niños y niñas víctimas de trata, esto, por mostrar algunos de los escenarios desfavorables que rodean a las personas y las infancias.

Es así, que, en un entorno desafiante, donde los acontecimientos estresantes imperan aun desde muy corta edad, a la vez, que las figuras parentales se ven inmersas en un entorno sobre cargado de exigencias e información poco fundamentada, donde se agudiza la necesidad de fortalecer los vínculos. Y dado que, ello se topa con diversas barreras, los padres y madres requieren encontrar un sostén, un acompañamiento que los impulse a salir adelante en esta realidad social.

2.2 Acercamiento a la población

En este apartado se describe el acercamiento que se hizo a la población de estudio, para identificar los posibles problemas y necesidades que vivían. El propósito fue indagar si padres, madres o cuidadores consideraban que contaban con los recursos necesarios para comunicar y relacionarse con los niños y niñas a su cargo ante situaciones que fueran difíciles o traumáticas. Esto incluye el conocimiento de la etapa del desarrollo en que se encuentran los menores y de la importancia de ofrecerles seguridad y confianza, además de mostrar apertura a la propia vulnerabilidad, entre otras cuestiones.

Se planeó trabajar en la modalidad de un taller presencial con padres, madres y cuidadores de niños-niñas entre cuatro y 12 años de edad, susceptibles a situaciones potencialmente traumáticas (acoso escolar, abuso sexual, actos de terrorismo o delictivos, conflictos bélicos, muerte o enfermedad grave de familiar cercano, entre otras) y que tengan el interés de relacionarse-comunicarse con ellos mediante un vínculo efectivo cercano.

La población que colaboró son figuras parentales (madres, padres y cuidadores). Las diferencias en la manera de relacionarse con los niños y niñas, aportó una mirada diversa a partir de las distintas experiencias y formas de

interacción que establecían. Se trató de dos madres y un padre de familia; una de ellas, profesora y una tía con la tutela legal de su sobrina, cuyas edades se encuentran entre los 30 y 45 años. En cuanto a sus actividades profesionales, todos son profesionistas, pero con diversas actividades: una madre se dedica al hogar, la segunda madre entrevistada es profesionista independiente, el padre y la tía son empleados. Todos ellos con niños a su cuidado entre los cuatro y 12 años. Proporcionaron su información de manera voluntaria.

El recurso de la “Entrevista Piloto” para el acercamiento a las necesidades de la población

Para el acercamiento a la población se realizaron “Entrevistas Piloto”, que son semiestructuradas, y tienen como característica que ofrecen la flexibilidad necesaria para ajustar, guiar y desarrollar la entrevista de acuerdo con el entrevistado, generando un entorno de encuentro. Al decir de Díaz-Bravo et al., (2013). Esta entrevista se enmarca en la Metodología Cualitativa que tiene como propósito indagar la forma en que las personas experimentan, perciben, integran y otorgan significado a los fenómenos vividos (Hernández-Sampieri et al., 2014). Así, esta metodología permitió acercarnos a la población y obtener información de primera mano para entender sus problemas y necesidades. Se asignó un seudónimo a cada persona entrevistada con la finalidad de proteger su identidad. Enseguida la guía de la entrevista.

Guía de entrevista

Pregunta No. 1: De acuerdo con las conversaciones que llevan a cabo con los niños y niñas a tu cuidado, ¿cómo expresan sus pensamientos y sentimientos?

Pregunta No. 2: ¿Qué tipo de situaciones comparten donde ellos expresan estos pensamientos y sentimientos?

Pregunta No. 3: ¿Cómo te comunicas con ellos para que los niños y niñas puedan sentirse confiados y expresar temores, inquietudes y necesidades?

Pregunta No. 4: Cuéntame acerca de temas que te parezcan difícil de hablar con los niños y niñas a tu cuidado.

Pregunta No. 5: Cuéntame ¿Cómo te sientes al comunicar o planear comunicar a los niños y niñas a tu cuidado, estos temas?

Pregunta No. 6: ¿De dónde tienen conocimiento los niños y niñas a tu cuidado, cuando hablamos de información sobre este tipo de situaciones?

Pregunta No. 7: ¿Qué cuidas al hablar de estas situaciones con los niños y niñas?

Pregunta No. 8: ¿Cómo sabes que los niños y niñas comprendieron la información acerca de ese tema?

A continuación, se presenta a la población entrevistada en una tabla con datos al respecto. Se utilizan seudónimos para salvaguardar datos personales.

Tabla No. 1 Personas entrevistadas en el primer acercamiento a la población.

Seudónimo	Figura Parental	Edades de niños y niñas a su cuidado	Edad
“Gamora”	Madre	9 años	49 años
“Capitana Marvel”	Cuidador temporal	11 años	31 años
“Mujer Maravilla”	Madre	8 años 12 años	45 años
“Batman”	Padre	5 años	35 años
“Tormenta”	Cuidador permanente	8 años	34 años

Fuente: elaboración propia

El “Árbol Problema”

El “Árbol Problema” es una herramienta gráfica que permite identificar problemáticas que inciden en el tema-problema que se aborda y algunos de sus posibles efectos, además, permite una mirada más amplia e identificar relaciones entre estas cuestiones. Algunas, obedecen al entorno actual en que los niños y niñas están inmersos, como son:

Incremento de exposición a información no apropiada

Los menores están expuestos a dispositivos con internet y si el contenido no está controlado, pueden recibir, producir y compartir información respecto a situaciones potencialmente traumáticas. Como lo menciona Alonso (2019), el uso de las redes sociales como fuentes de información contribuye a la desinformación, con la falsa creencia de estar informado, lo que se tiene es información poco confiable. Sumado a esto, los padres también reciben información a través de estas redes acerca de cómo relacionarse con sus hijos, que, en la mayoría de los casos, no tiene un sólido fundamento.

Padres desconectados de la comunicación e interacción familiar

Permanecer conectados del entorno social por el uso de dispositivos electrónicos que provoca la desatención de situaciones importantes en el hogar; además de cuestiones laborales, sociales e incluso de esparcimiento. Esto limita el establecimiento de vínculos seguros con los menores y una convivencia que favorezca su desarrollo; y también el de los adultos.

Diferencias generacionales en problemáticas infantiles

Situaciones como el acoso escolar, las exigencias sociales y exposición a drogas aunque han cambiado a través del tiempo, siguen dejando a los padres y madres con pocas herramientas para comunicarse al respecto, y prevenir, en la medida de lo posible, la exposición de los menores a situaciones que como estas, son, ciertamente, dificultosas. Esta generación, entendida como “una entidad constituida por un conjunto de individuos que han vivido en el mismo momento una experiencia histórica determinante e irrepetible” (Donati, 1999, p. 2), presenta un reto, de al menos, tres grupos poblacionales coexistiendo en un determinado momento. De acuerdo con Puerto (1986), cada uno de estos grupos poblacionales interactúa desde estadios de vida distintos. El primer grupo cercano a la tercera edad, el segundo en la adultez y uno más en sus primeras etapas de vida. Esta convivencia

plantea retos de interacción, valores y maneras de ser. Estas diferencias que les caracterizan promueven el distanciamiento social. Esta distancia involucra múltiples cambios en dimensiones sociales, de aprendizaje, interacción y comunicación, lo que genera una brecha entre las generaciones a las que pertenecen los padres, madres y cuidadores respecto a los niños y niñas.

Los niños y niñas asumen roles que no les corresponden en la familia

Debido a condiciones de vulnerabilidad o de conflicto de los padres, como divorcios, estatus económico precario y enfermedades, entre otras, los niños y niñas, en el afán de proteger a sus padres, pueden pretender no perturbarlos con sus dificultades, algo que tiene un fuerte impacto en su formación. Estas situaciones también pueden incrementar pensamientos preocupantes en los menores. En torno a estas dinámicas familiares, Quilodrán y Castro (2009), mencionan que “las sociedades latinoamericanas no solo están insertas en unas tendencias de cambio familiar a escala global, sino que, al igual que otras muchas sociedades, están también expuestas a los riesgos asociados a estas tendencias” (p. 285). Estos autores también señalan que esto “se traduce en desprotección y en disminución de la responsabilidad paterna” (p. 285).

Una sociedad enfocada en la inmediatez

La inmediatez no favorece la formación de vínculos seguros. La sociedad en la que nos encontramos tiende al corto plazo, lo que se puede reflejarse en el desarraigo a lugares y comunidades, la acelerada y escasa vinculación entre personas y cambios en todo sentido y de manera constante. Utilizando la metáfora de la liquidez –propuesta por Bauman y Leoncini (2018), podemos visualizar características transitorias en el común de las acciones humanas.

El incremento de delitos cometidos contra menores

La situación de inseguridad vivida en los últimos años en varias regiones de nuestro país pone a los niños y niñas en mayor situación de riesgo y vulnerabilidad. Aunque

todavía no se cuenta con encuestas especializadas para analizar la violencia, específicamente en contra de niñas, niños y adolescentes, el INEGI ofrece programas que permiten aproximar y conocer las experiencias de violencia directas hacia esta población. Por ejemplo: la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021, concluye que el 41.18% de las mujeres de 15 años vivieron situaciones de violencia durante su infancia.

Sociedad en riesgo

Ulrich Beck (2019), afirma que estamos en una época en continuo riesgo, entre otras cosas, por la normalización de la violencia. Como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) lo identifica, la violencia es un proceso no un evento aislado. Una sociedad que experimenta violencia tiene a repetirla, lo que hace que la violencia esté cada vez más presente.

La desigualdad económica

Las condiciones económicas exigen a las figuras parentales y a cuidadores a incorporarse al mercado laboral, obligándolos, las más de las veces, a laborar tiempos completos. De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Ocupación y Empleo (ENOE), durante el cuarto trimestre del 2022, tres de cada diez personas ocupadas tuvieron una jornada de trabajo mayor a 48 horas; tres de cada diez hombres ocupados y dos de cada diez mujeres ocupadas se encontraban en esta situación. Lo que refleja que el tiempo familiar para crear vínculos se ve reducido. Algunas de las consecuencias de las situaciones anteriores son:

Creciente niveles de ansiedad en niños pequeños

De acuerdo con el Centro para el Control y Prevención de Enfermedades en Estados Unidos, desde 2013 hasta 2019, el porcentaje de niños entre tres y 17 años diagnosticados con ansiedad fue de 9.4%, viéndose un incremento desde 2002 del 174%. Sumado a esto, la pandemia ocurrida a nivel mundial en 2019-2020 representó un incremento de estas enfermedades en la población general.

Comunicación postergada hasta la edad adulta

Los niños suelen carecer de la suficiente información para nombrar las situaciones que son potencialmente traumáticas, por lo que suelen hacerlo con mayor claridad hacia la edad adulta. Los cuidadores juegan un rol fundamental modelando la expresión, identificación y comunicación de experiencias como estas, dotando así a los niños y niñas de los recursos que requieren para comunicarse de manera oportuna. De acuerdo con Magaña (2022), las niñas víctimas de abuso sexual hablan de este hecho hasta 20 años después, pues hasta ese momento tienen las herramientas necesarias para comunicar lo vivido; con todo lo que ello implica.

Falta de construcción de vínculos sanos durante la infancia

La dificultad de vincularse de manera segura durante la infancia puede repercutir en la forma en que los niños y niñas formarán vínculos en su vida adulta. De acuerdo con Seitún y Di Bártolo (2019), la confianza que el niño adquiere con sus padres se traslada eventualmente a su relación con el entorno y consigo mismo, remarcando así lo importante de la construcción de estos vínculos durante la infancia.

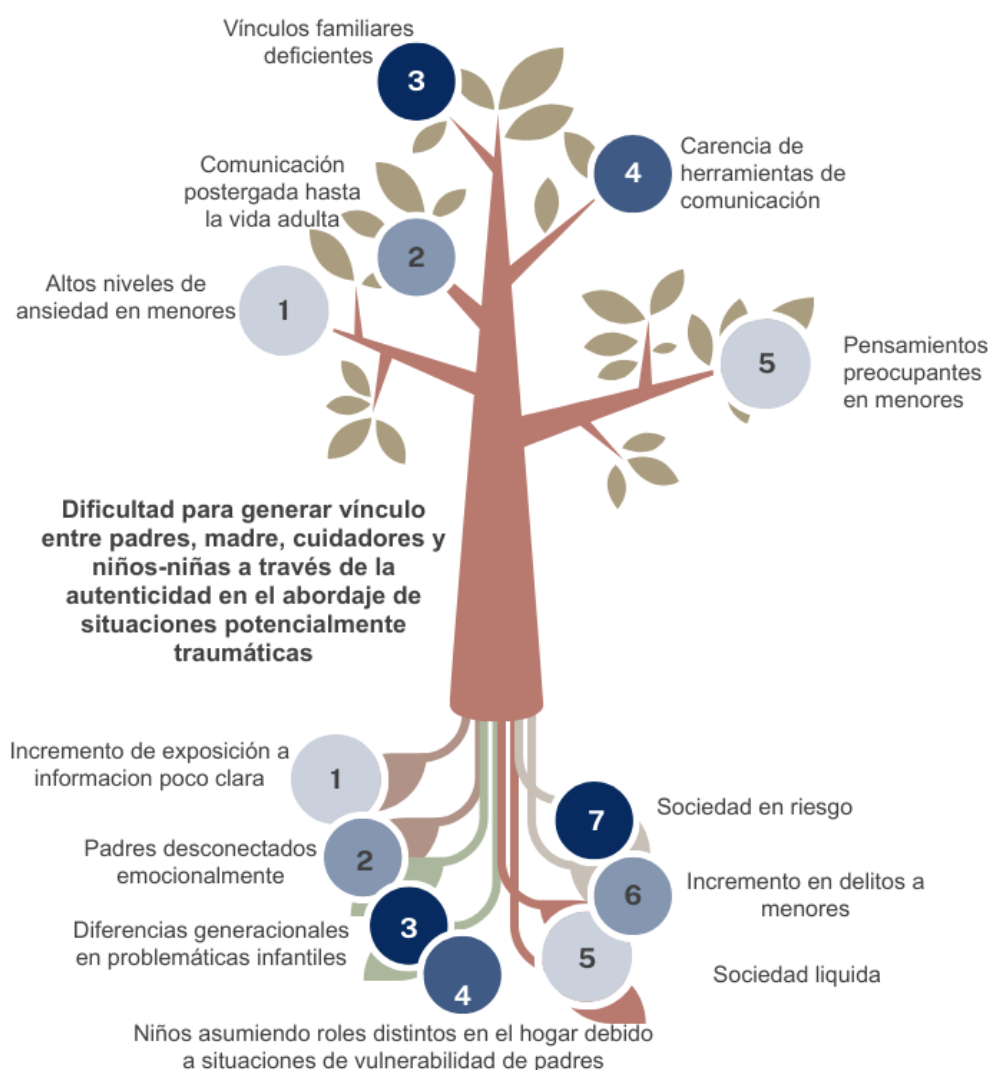
Carencia de recursos emocionales suficientes para expresar las problemáticas

La carencia de recursos emocionales necesarios para la escucha y la expresión dificulta brindar un oportuno y eficiente acompañamiento a los niños que están bajo el cuidado. Los niños y niñas suelen postergar la comunicación de sus conflictos, particularmente cuando no se sienten seguros y confiados, incrementando el impacto de ello en la formación de su identidad. De acuerdo con Tapia (2021), al tener una escasa educación emocional en casa, se les complica identificar lo que sienten y viven, y por consiguiente expresarlo; ir cargando con ello, repercute en su vida de manera importante.

Pensamientos preocupantes en los menores

Los estudios sobre los patrones de desarrollo realizados por Vasey y Daleiden (1994), señalan que los pensamientos preocupantes se vuelven cada vez más recurrentes en los niños y las niñas conforme se va incrementando su capacidad de visualizar el futuro. Es alrededor de los siete años de edad que los menores comienzan a identificar las amenazas y las consecuencias de las mismas; lo que resalta la importancia del acompañamiento del adulto cuidador para el desarrollo del niño o niña. Enseguida, el gráfico del “Árbol de Problemas”

Gráfico 1. “Árbol de Problemas”



Fuente: elaboración propia

2.3 Problemas y necesidades identificados. Las categorías iniciales

Después de una primera indagación, y a partir de las necesidades detectadas, se establecieron tres categorías iniciales, con la intención de organizar la problemática, las que se resumen en la siguiente tabla.

Tabla No. 2. Categorías Iniciales

Categoría 1	Establecimiento de confianza y seguridad
Categoría 2	El círculo de apoyo de los cuidadores y la crianza
Categoría 3	El mundo de los niños también importa

Fuente: elaboración propia.

Las necesidades identificadas en los acercamientos a la población se relacionan con el Desarrollo Humano en la temática del vínculo seguro y su fortalecimiento. La primera categoría identificada se alinea con lo que indica Di Seitún y Di Bártolo (2019), acerca de lo trascendente que resulta el vínculo construido por los padres con los hijos, lo que corrobora la importancia de la relación que pueden establecer los padres, madres y cuidadores con los menores a su cuidado.

La experiencia del adulto de procrear o hacerse cargo de un menor y el apoyo con el que puede contar se agrupa en la segunda categoría, y por último, para la construcción de la tercera categoría, se consideró la necesidad de considerar a los menores como seres con una individualidad que les es propia y la diferenciación indispensable con los padres. Una cuestión que reafirma Fromm (2006); fomentar en los infantes la certeza de que “me aman por lo que soy, o quizás más exactamente me aman porque soy” (Fromm, 2006, p. 60). Esto implica reconocer que el infante es una persona diferente al padre y a la madre, que cuenta con el derecho de ser amado y valorado, y que, a partir de ahí se construye y fortalece el

vínculo afectivo que se materializa en una comunicación basada en la aceptación incondicional.

A continuación, se desglosan estas necesidades, mostrando la evidencia en las “Entrevistas Piloto”.

Categoría 1. Establecimiento de confianza y seguridad

Problema: el adulto cuidador, por lo general, tiene una concepción limitada de la manera en que crea un vínculo significativo y seguro con la niña y/o niño a su cuidado.

Necesidad: reconocer aspectos de interacción que faciliten el establecimiento y fortalecimiento de un vínculo por parte del adulto con el niño o la niña, además de crear una relación significativa entre ellos.

La construcción de confianza es una preocupación recurrente para la persona adulta que se encuentra al cuidado del niño y/o de la niña. Se tiene la conciencia de que la comunicación será apropiada en un ambiente de confianza y que, por ello, es primordial fomentar un ambiente donde los menores se sientan seguros para expresarse. Sin embargo, los aspectos identificados por los adultos para generar estos ambientes suelen ser limitados, y en algunos casos, están supeditados a lugares y momentos específicos para dialogar. Al respecto, una cuidadora señala lo siguiente: “casi siempre es en la recámara de mi hija mayor, cuando ya están más relajadas. Cuando no tiene mucha tarea también aprovecho para hablar con ellas”, (“Mujer Maravilla”, E2-31-03-2024)

Algunos adultos consideran que las condiciones para generar confianza se relacionan con “cuidar” a las y los niños. En algunas ocasiones, además de buscar un espacio propicio, que suele ser difícil de conseguir o también momentos de juego y distracción. Así lo expresan algunos entrevistados: platico “cuando estamos jugando videojuegos”, (“Batman”, E3-22-03-2024) o “cuando dibujan o pintan”, (“Capitana Marvel”, E2-16-03-2024).

En ocasiones, también se buscan estados de ánimo “ideales” para conversar con los menores, como lo muestra el siguiente testimonio: “trato de sentirme tranquila y relajada..., porque en mi creencia, si yo me estreso ella se va a estresar. Siempre tratando de estar tranquila, sin preocuparla a ella “. (“Gamora”, E1-16-03-2024).

Se puede inferir que los adultos cuidadores tienen una preconcepción de un ambiente idílico de confianza, en un lugar específico, sin interrupciones y con un estado emocional de calma. Esto, si bien es un inicio, no supone la base para generar una relación significativa, pues de acuerdo con Rogers (1972), se requieren tres claves: 1) ser auténticos, 2) aceptación incondicional y comprensión (Rogers, 1972). La autenticidad implica “la voluntad de ser y expresar, a través de mis palabras y mi conducta, los diversos sentimientos y actitudes que existen en mí” (p.19), mientras que la aceptación incondicional y la comprensión se refieren a;

el respeto y agrado que siento hacia él como persona distinta, el deseo de que posea sus propios sentimientos, la aceptación y respeto por todas sus actitudes, al margen del carácter positivo o negativo de estas últimas, y aun cuando ellas puedan contradecir en diversa medida otras actitudes que ha sostenido en el pasado (p.19).

Estas cualidades son necesarias en las personas cuidadoras de los menores y propician una relación de calidad y seguridad que repercute en el desarrollo de un vínculo significativo con los infantes.

Categoría 2. El círculo de apoyo de los cuidadores y la crianza

Problema: el adulto cuidador está inmerso en sus problemáticas, con sus miedos, prejuicios y sus propias dificultades.

Necesidad: el cuidador necesita reconocerse como persona y abordar su experiencia para que contribuya a fortalecer el vínculo con los niños y niñas a su cuidado en lugar de entorpecerlo.

La indagación inicial muestra cómo los adultos cuidadores están preocupados por identificar espacios y momentos idóneos para relacionarse con las y los niños. En ocasiones se les dificulta entablar conversaciones significativas con ellos debido, en buena medida, a que no han logrado integrar lo necesario en su propia experiencia, pues esta refleja sus miedos, sus prejuicios y sus resistencias a abordar algunas cuestiones con los niños y niñas. Por ejemplo, ante la separación de los padres, una tía cuidadora mencionó; “lo más difícil es lo de su mamá, lo de su papá. Fue duro para mí entender el proceso que estaba viviendo ”, ("Tormenta " E5-08-04-2024).

Lo anterior, revela que los cuidadores están viviendo sus propias experiencias de ausencia, dolor e impotencia. Esto, si bien puede ser un recurso para contactar con los menores, también puede llevarlos a evitar este contacto. De Barbieri (2015), comenta que es preciso que los cuidadores se reconcilien consigo mismos como hijos, esto quiere decir, que reconozcan su pasado y resignifiquen lo necesario para integrar el enojo, el rencor, la impotencia y la agresividad (entre otras cuestiones) y así permitirse construir una relación sana con los niños y las niñas a su cuidado. Es fundamental que estos adultos, en la medida de lo posible, hagan una reconciliación, no solo de su pasado como hijos, sino de los conflictos experimentados en sus vidas adultas vinculados a diferentes estadios de la vida.

Categoría 3. El mundo de los niños también importa

Problema: el adulto suele subestimar y establecer juicios hacia los niños desde su mirada *adultocentrista*; buscando mantenerse dentro de su zona de confort, evitando temas que no conoce, que percibe ajenos a su experiencia o pone en pausa la comunicación debido a que no se siente seguro.

Necesidad: reconocer al menor como persona, con necesidad de explorar y conocer las experiencias de las que también es un protagonista, así como poseedor de un derecho de expresión en toda la gama emocional.

En distintos momentos de las entrevistas se encontraron juicios emitidos por el adulto que limitan la comprensión de la experiencia infantil. Quienes, en su afán de cuidado, coartan la habilidad de los menores para lo que señalan Rogers y Kinget (2018); vivir la experiencia y hacer conciencia de los sentimientos y emociones. Durante las entrevistas fue notable que los cuidadores tendían a juzgar y limitar la experiencia de los niños. Por ejemplo, una entrevistada comentó: “no canaliza bien sus emociones y se le ve la frustración en su carita”, (“Mujer maravilla”, E2-31-03-2024). Sobresale el juicio de que una manifestación de frustración -que así fue interpretada-, es una deficiente canalización de las emociones del menor.

Otros testimonios indican que cuidar al menor implicaba evitarle ciertas experiencias (algo que, a veces, es difícil), así lo dice “Gamora”: “no quiero que ella se sienta incómoda”, (“Gamora”, E1-16-03-2024). Otros expresaron que los niños no han sabido lo que sucede en las relaciones familiares. Aquí el relato de un padre respecto a hablar con su hijo de cinco años acerca de su divorcio: “creo que ahora no es el momento, es de los temas más complicados para mí, no tengo que decirle porque no es para él esa información”, (“Batman”, E3-22-03-2024).

Acompañar la experiencia de los niños puede dotarlos de herramientas para asimilar lo que sucede con sus padres y consigo mismos, lo que, de acuerdo con Rogers y Kinget (2018), los niños “no solamente se portarán bien, sino que funcionará bien por el hecho de que su experiencia y su representación de ésta están en armonía”. (p. 84). Esto resalta la importancia de, no solo cuidar, sino de acompañar de manera cercana la experiencia de los pequeños. Un acompañamiento que tiene la intención de guiar al menor hacia la madurez, entendida por Rogers y Kinget (2018), como “la capacidad del ser humano para tomar conciencia de su experiencia, para valorarla, comprobarla, corregirla, es la que expresa su tendencia inherente al crecimiento hacia la madurez, es decir, hacia la autonomía y la responsabilidad” (p. 85).

Dejar que el niño viva su experiencia acompañado y guiado, en lugar de ser juzgado y limitado, favorecerá su sano crecimiento, por lo que el adulto cuidador ha

de desarrollar esta habilidad, reconociendo al menor como una persona completa y ayudándole a vivir su experiencia.

Esto confirma la importancia de que, a pesar de que la experiencia pueda ser percibida desde la mirada de un adulto como difícil para el menor, ha de buscarse la manera de comunicarse con el lenguaje adecuado para el niño, ayudándole así a integrar a su mundo las experiencias vividas.

Las entrevistas, además, reflejaron la existencia de zonas inexploradas para el adulto cuidador, cuestiones personales que evita, o bien, que se siente forzado a mostrarse como alguien que no es vulnerable frente al infante. Pareciera que ser adulto es saber *todo de todo* y no es así. En otras ocasiones, el o la cuidadora han de discernir qué cuestiones pueden dialogar con los niños de acuerdo con su edad y su etapa del desarrollo y cómo hacerlo. Así lo muestran los siguientes ejemplos: “yo les digo; pregúntame más al rato, en lo que yo investigo. Yo lo consulto con la almohada, con un profesional o con mi papá, y le preguntó si aún quiere hablar del tema y muchas de las veces me dice que no y sí, sí, abordó el tema” (“Gamora”, E1-16-03-2024). En este relato se observa cómo la comunicación es postergada debido al desconocimiento del adulto, quien prefiere investigar y regresar en otro momento después de hacer una indagación, aunque lo más probable, es que no se viva seguro de sí y con ello, se corra el riesgo de que el niño ya no retome sus inquietudes.

Por lo general, es la vulnerabilidad del cuidador, la ignorancia, el desconocimiento o la carencia de herramientas lo que dificulta abordar situaciones problemáticas con el menor al cargo, lo cual es entendible, porque el mundo del adulto cuidador y el de los niños y las niñas es distinto.

Rogers (2018) afirma que, para que los adultos vivan una consideración positiva ante los niños, han de sentirla también hacia sí mismos, no pueden mostrarse auténticos ante sus hijos si no pueden ser auténticos consigo mismos; por lo que el cuidador ha de entregar para sí lo que desea entregar a sus hijos.

CAPÍTULO 3. PREGUNTA DE INTERVENCIÓN, OBJETO DEL DESARROLLO HUMANO

La pregunta de intervención ofrece una pauta a seguir por el facilitador enfocando sus intereses en la problemática planteada, es una guía, un enfoque, una estructura que le permitirá alinear cada una de sus acciones hacia una finalidad específica. Enseguida la que orientó este trabajo.

Pregunta de intervención:

¿Cómo construyen el vínculo afectivo, madres, padres y cuidadores con niños/niñas a su cargo ante situaciones potencialmente traumáticas?

El objeto del Desarrollo Humano es: relaciones y vínculos.

En cuanto a la intervención, los objetivos representan la intención y el camino que se busca tomar para alcanzar el resultado; son fundamentales para trazar los pasos de la intervención. Según Cardozo, Romano, Ortunio, Guevara y Romano (2016), “son guías que orientan y se derivan de la detección de las necesidades o problemas” (p. 1). En el trabajo que se presenta se plantean los siguientes:

Objetivo general de la intervención:

Ofrecer las herramientas de una relación comunicativo-expresiva a los padres de familia que favorezca el vínculo afectivo con los niños/niñas a su cargo ante situaciones potencialmente traumáticas que estos vivan o puedan vivir.

Objetivos específicos de la intervención:

- Reconocer el impacto de los aprendizajes socialmente establecidos respecto al cuidado que se tiene de los menores.
- Favorecer la congruencia a través de contactar con la propia vulnerabilidad y ponerla en juego en favor del desarrollo del potencial, tanto de los cuidadores

mismos como de los menores al cargo.

- Ejercitar una comunicación favorecedora del vínculo afectivo ante situaciones potencialmente traumáticas, sean, vividas por los menores o que exista el riesgo de que pudieran vivirlas.

CAPÍTULO 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 Lo encontrado en otros Trabajos de Obtención de Grado

La búsqueda por fortalecer vínculos entre las personas ha sido recorrida desde distintos caminos. Viviendo en una sociedad enfocada en la inmediatez, en la que se entorpece la formación de vínculos, no es de sorprenderse que exista una necesidad por parte de los estudiosos del Desarrollo Humano de explorar la manera de generar vínculos afectivos, e incluso fortalecer los existentes; a saber, en estos radica la base del desarrollo del potencial personal. La metáfora de la liquidez – propuesta por Bauman (2000)-, refleja la precariedad de los vínculos humanos en la actualidad, en una narrativa social donde prevalecen las historias centradas en la individualidad y el carácter transitorio de las relaciones, por lo que resuena la importancia desarrollar la relación interpersonal, base en cualquier sociedad, desde el seno familiar. Por ello, los vínculos de las figuras parentales con los niños y niñas a su cuidado, es un tema recurrente en diversos Trabajos de Obtención de Grado (TOG), así como la indagación respecto a ambientes adversos no propicios para el desarrollo infantil.

En la exploración realizada, se encontró el trabajo de Tapia (2021), titulado “La gestión emocional en niñas de entre 6 y 12 años frente al divorcio de sus padres”. Se realizó una indagación acerca de las distintas maneras en las que se puede acompañar una situación potencialmente traumática y sus implicaciones en la vida de los menores. La autora muestra en los resultados de las entrevistas realizadas a niñas, que, al no tener una educación emocional en casa, se les complica identificar lo que sienten, y por ende, expresarlo. Atravesar una experiencia traumática sin tener los recursos necesarios para integrarla repercute en la vida en todo sentido. Tapia (2021), incorpora en su trabajo a dos figuras cruciales; abuelos y padrastros o madrastras. Aborda la problemática de los roles de los abuelos en la manera de educar a las menores, pues en ocasiones ya no tienen fuerza para volver a criar, además resalta la gran distancia generacional, lo que implica distintas maneras de educar y de ejercer la autoridad.

Magaña (2022), en su Trabajo de Obtención de Grado (TOG) titulado “La fantasía como herramienta facilitadora para la reconstrucción de la identidad en menores en situación de albergue que fueron abusadas sexualmente”, explora la utilización de elementos lúdicos como herramienta para la reconstrucción de identidad en menores de 11 a 16 años, quienes han atravesado por situaciones traumáticas. Describe que la creación narrativa, artística, el juego y el modelaje de las condiciones facilitadoras propuestas desde el Enfoque Centrado en la Persona posibilitaron una mayor conciencia en las participantes sobre sí mismas, los otros y su entorno; también aporta la importancia de un rol de modelaje. Hace extensiva esta labor a otras personas significativas en la vida de las menores, más allá de las figuras parentales, como los maestros y maestras.

En el TOG titulado “Expresión de necesidades en la infancia: la valoración personal y el afecto” de Alcalá (2017), se explora la manera en que los humanos comunican sus necesidades durante las primeras etapas de vida. Refiere a Maslow (1943), al afirmar que permitirle al menor elegir la manera en la que elije expresarse a sí mismo, refuerza su autoconcepto y su autonomía y le brinda la posibilidad de integrar las experiencias potencialmente traumáticas. Alcalá (2017), incorpora el concepto de personalidad sana, desde el Desarrollo Humano, propuesto por Larios y Macías (2010), definido como los rasgos de una persona que le dan capacidad de experimentar cualquier sentimiento, aun si es difícil de tolerar.

En tanto que en el TOG titulado “Amar en libertad para fortalecer el vínculo afectivo entre padres/madres y sus hijos hijas jóvenes” con la autoría de Vergara (2022), se describe la construcción de patrones de crianza limitantes, definiendo el rol del cuidador desde una historia familiar conflictiva. Explora cómo la herencia emocional de los padres y madres construye la manera en la que se relacionan con los jóvenes a su cuidado y establece cómo, estas preconcepciones, limitan la conexión entre ellos. Define así el impacto de factores externos en la construcción del rol parental. Este TOG ofrece una mirada hacia la etapa de la juventud, cubriendo desde los 14 hasta los 21 años. Con ello, permite visualizar la

trascendencia de las conductas relacionales-comunicativas en la relación padre/madre e hijos/hijas, durante el desarrollo de la vida. En su trabajo, Vergara (2022), incorpora el concepto del Ciclo Vital de la Familia (CVF), que marca las pautas de desarrollo del ser humano en el entorno familiar, definiendo con ello, de manera indirecta, las formas de acompañamiento requerido en cada etapa de la vida.

Los trabajos consultados resaltan la importancia de un entorno favorable para la comunicación con los niños, y cómo contribuye al desarrollo de vínculos afectivos. Proporcionan miradas desde distintos marcos experienciales, en situaciones y etapas distintas, donde convergen la necesidad de vinculación temprana y el desarrollo de las habilidades en los padres para el desarrollo de ésta.

4.2 El vínculo afectivo

*“No era más que un zorro semejante a cien mil otros.
Pero yo le hice mi amigo y ahora es único en el mundo.”
Antoine de Saint-Exupéry*

Para comprender la formación del vínculo afectivo es oportuna la revisión de la teoría del apego de Bowlby (2014), que aborda esa primera conexión humana del bebé con la madre. Para el autor es clave “entender que un ser humano desde su nacimiento necesita desarrollar una relación con al menos un cuidador principal con la finalidad que su desarrollo social y emocional se produzca con normalidad” (Bowlby, 2014, p. 18). En este planteamiento se incluye la formación vincular, pues es en ésta donde se provee al infante de la seguridad necesaria que lo acompañará durante su vida, pues a partir de aquí se “demarca la dinámica de largo plazo de las relaciones entre los seres humanos” (p. 18).

La vinculación afectiva trasciende al ser humano, la podemos encontrar en diversas especies, pero en todas encontramos la necesidad de proximidad (Bowlby, 2014). Esta característica implica cercanía, lo que genera la formación de lazos y está representada por la manifestación emocional. Incluso podemos encontrar

afirmaciones como que “muchas de las más intensas emociones humanas surgen durante la formación, el mantenimiento, la ruptura y la renovación de lazos afectivos, los que, por tal motivo, son designados como vínculos emocionales” (Bowlby, 2014, p. 116). Lo que denota la enorme importancia de la creación de los vínculos, así como de su mantenimiento, pues es en la interacción personal constante y nutricia donde se generan los vínculos afectivos sólidos del adulto cuidador con el infante a su cuidado. Esto es algo que ha de buscarse y propiciar de manera continua, pues las figuras parentales representan los primeros encuentros del individuo, y es aquí “en el encuentro con los demás donde se construyen los vínculos que caracterizan lo propiamente humano y cuya forja se encuentra desde el comienzo de la vida, sin embargo, estos son moldeados y reconfigurados en el diario vivir” (Cervantes-Rodríguez, 2020, p. 2).

El reforzamiento del vínculo es un proceso, no una acción, por lo que demanda atención y no dar por hecho que, una vez establecido, se halla garantizada su permanencia. Bowlby (2014), agrega que “el mantenimiento firme de un vínculo es experimentado como una fuente de seguridad y la renovación de un vínculo, como generadora de alegría” (Bowlby, 2014, p. 117). Esto es crucial también para la vida social, pues “muchos de los trastornos psiconeuróticos y de la personalidad como correspondientes a una alteración de la aptitud para establecer vínculos afectivos, debido a un desarrollo defectuoso durante la infancia, o a una alteración posterior” (Bowlby, 2014, p. 118). Aunque la ruptura de los vínculos no es el único pilar de las conductas consideradas inapropiadas en el contexto social, si es de la que se tiene más información y registro de acuerdo con este autor; Bowlby, 2014.

La importancia del establecimiento de vínculos como elemento constitutivo de la condición personal y social ilustra la necesidad de desarrollar habilidades en las figuras parentales para su conformación y sostenimiento, para relacionarse con sus emociones y la habilidad para comunicarlas, pues ello es crucial en este compendio de herramientas. Los procesos vinculares, agrega Cervantes-Rodríguez (2020), “reditúan en la potenciación de recursos para afrontar situaciones precarias y de conflicto, además de que arrojan comprensiones del entrelazado que

conforman los vínculos interpersonales” (p. 4). Bajo estas consideraciones, es fundamental el establecimiento y fortalecimiento de los vínculos, no solo entre los padres con los niños y niñas a su cuidado, sino entre los mismos padres y los demás, pues, se puede decir, es constitutivo fundamental de lo propiamente humano, y como es el caso, indispensable, para la resolución de situaciones potencialmente traumáticas en los menores, pero también para cualquier persona.

Partiendo de que es en el núcleo familiar y en la relación parental donde se establecen los primeros vínculos afectivos, y que estos dan un contexto simbólico a la experiencia de interacción humana, ello refleja que su fortalecimiento constante es importante, si bien, a nivel individual, también lo es a nivel colectivo, ya que su impacto es bidireccional. De acuerdo con Cervantes-Rodríguez (2020), ello denota “una riqueza que pocas veces se visibiliza, a un capital que nos ha sido dado sólo por existir; el vínculo emocional que hace significativo vivir” (p. 31). Lo que eleva significativamente la importancia de la vinculación humana.

4.3 Las relaciones significativas

*“Si tú me domésticas entonces tendremos necesidad uno del otro.
Tú serás para mí único en el mundo y yo seré ti único en el mundo”
Antoine de Saint-Exupéry*

La persona, por definición, es un ser sociable por naturaleza, la interacción con otros es inherente a la experiencia humana. Necesitamos relacionarnos con otros, y preferentemente, “pasar tiempo con personas que nos respeten y nos valoren, apoyen los esfuerzos que hacemos para expresarnos como individuos singulares, y que nos cuiden y den cariño, pero que también aplaudan nuestra capacidad de cuidar de nosotros mismos”, al decir de Erskine (2019, p. 11). Buscamos cubrir estas necesidades al relacionarnos con otros, particularmente en la etapa infantil, y la tarea en la edad adulta será aprender a satisfacerlas por uno mismo. Sin embargo, el abanico de características relacionales es tan amplio como la individualidad misma. En esta diversidad de encuentros puede surgir una relación significativa, la

cual puede ser entendida como el intercambio comunicacional que potencia el desarrollo y el crecimiento y que se caracteriza por ser altamente emocional, aunque también lo son aquellas que lo obstaculizan. Ortiz (2012), refiere que las relaciones interpersonales significativas son de suma importancia en la vida de las personas, pues les permiten hacer frente a situaciones difíciles. Esto enmarca las experiencias de relación y de comunicación como una oportunidad para superar las dificultades. Una relación sanadora es la que contribuye a la satisfacción de las necesidades relacionales, aquellas que “se sienten y se originan por/en la interacción humana. Es lo que queremos y necesitamos cuando estamos relacionándonos y se satisfacen con respuestas afectivas adecuadas”, según González (2023, p. 5).

Es mediante la relación que los seres humanos aprenden a incluir e integrar el contacto personal con el exterior, a pedir ayuda y disfrutar de los intercambios personales. Se aprende a desarrollar sentido de afinidad, sintonización, empatía y compasión, a relacionarse promocionando el bienestar, lo que genera, a su vez, personas sanadoras conformando un círculo virtuoso de interacción.

De acuerdo con Rogers (1972), las relaciones significativas implican el deseo por comprender al otro, aceptar de manera profunda lo que siente, piensa y experimenta, postergando juicios y cuestionamientos, sólo acompañando su experiencia; la experiencia de la relación es una de las necesidades existenciales. Fromm (1975), plantea que estas necesidades representan las condiciones mismas de la existencia humana y que resultan tan necesarias para la supervivencia como las necesidades fisiológicas. Como el mismo autor lo señala, son

necesidades psíquicas (...) que tienen sus raíces en la existencia misma del hombre. Todos los hombres las tienen, y su satisfacción es necesaria para que el hombre se mantenga sano, del mismo modo que es necesaria la satisfacción de las pulsiones orgánicas para que se mantenga vivo. (p. 161)

El raigambre o necesidad de la experiencia de la relación hace referencia a los primeros momentos de vida de un ser humano, y aun cuando tiene la experiencia de estar separado del cuerpo de la madre, esta necesidad se mantiene a lo largo de la vida evitando la indefensión. En el ser humano, “aun cuando se corte el cordón umbilical queda un ansia profunda por anular la separación, por regresar al seno materno o de hallar una situación nueva de protección y seguridad absolutas” (Fromm, 1975, p. 165). En esta búsqueda por lo perdido, hay varios caminos a seguir, entre estos, se puede extender dicha búsqueda más allá de la madre y explorar en sustitutos simbólicos, o bien, echar “nuevas raíces en el mundo por su propio esfuerzo, experimentando la hermandad del hombre” (Fromm, 1975, p. 166). En este andar de búsqueda continua, es posible encontrar relaciones significativas y nutritivas, lo que requiere de la generación de nuevos vínculos, relacionarse con los demás de diversas formas y construir o lesionar la salud en el camino.

Fromm (1975), también refiere la necesidad de un marco de orientación o contexto, lo que significa que es necesario construir una contextualización entre el consenso con los iguales. Ningún hombre es ajeno a su cultura, incluso las decisiones y creencias están sujetas a lo que el entorno señala, aun cuando pareciera que se responde únicamente desde la postura personal, esta se encuentra encuadrada, particularmente en las primeras etapas de vida, Fromm (1975), plantea que,

la necesidad de formación de un marco ideológico es particularmente clara en el caso de los niños. A cierta edad muestran una honda necesidad de un marco orientador y se lo fabrican de un modo ingenioso, utilizando los pocos datos con que cuentan (p. 164).

Por ello resulta fundamental la participación de las figuras parentales y el apoyo que ofrecen en la organización de la información recibida por el infante para la creación de un marco contextual claro y beneficioso, ya que, sin este, el ser humano se desorienta. Fromm (1975), agrega que, contar con esta orientación, o

mejor dicho, con la satisfacción de esta necesidad existencial le permite “tener una meta, para saber a dónde va” (p. 164).

En la satisfacción de las necesidades relacionales del menor, el amor es un eje rector. Identificarlas y buscar la manera de cubrirlas, es, en definitiva, un acto de amor, y si bien, pueden satisfacerse de distintas maneras, la experiencia de sentirse amados y amar a otros son el camino más corto a la construcción de relaciones significativas.

Lafarga (2005), sostiene que la finalidad del Desarrollo Humano es desbloquear los recursos de las personas y el establecimiento de una "relación basada en la comprensión empática, la aceptación y la congruencia" (p. 29), lo que favorece el desarrollo del potencial humano. Se puede decir que la relación de los padres y cuidadores con los niños y niñas, desde esta mirada, es una relación nutricia y que su comunicación es un valioso auxiliar ante el afrontamiento de experiencias potencialmente traumáticas, particularmente en la niñez. Rogers (1972), concluye que estas características en las relaciones se convierten en compañeras valiosas en el viaje hacia uno mismo y hacia los demás, pues es, gracias a la aceptación incondicional y a la comprensión empática que es posible observar el mundo tal cual el otro lo ve, y de ahí partir a su desarrollo.

De acuerdo con Lafarga (2005), las mejores personas surgen de las relaciones humanas saludables, no de los planes de un individuo, del estímulo de un grupo o de la influencia de un contexto social, sino del encuentro amoroso con otro ser humano.

4.4 Las figuras parentales

*“Si vienes, por ejemplo, a las cuatro de la tarde;
desde las tres yo empezaría a ser dichoso. Cuanto más
avance la hora, más feliz me sentiré.*

Antoine de Saint-Exupéry

Profundizar en la primera relación significativa en la vida de una persona significa focalizar a las figuras parentales. Palomar (2005), acuña el término “parentalidad” (p. 52), para englobar a los padres y madres, sin importar el género, lo que bien se podría hacer extensivo a otros familiares que tienen bajo su cuidado a menores, algo que suele ser muy común en nuestro país. Ello implica identificar estas figuras, entenderlos y visibilizar cómo interactúan con los menores bajo su cuidado.

El papel de madre

Una madre puede autoexigirse cierta conducta en función a las expectativas planteadas por la sociedad, estas pueden repercutir en la comunicación, interacción y formación de los vínculos con quienes tiene a su cuidado. Ser madre es una construcción social (Palomar, 2005), entender cómo puede aceptar su papel, qué se puede permitir expresar y qué se limita a compartir, así como identificar los “deberes” que asume, sentará las bases para entender su situación, y desde esa óptica, acompañar su papel y desarrollo como madre.

El término “madre” ha recorrido muy variados significados y estos han impactado en su formulación y en la definición de su papel, lo que la sociedad exige y lo que la individualidad aporta. Ser madre “no es un ‘hecho natural’, sino una construcción cultural multideterminada, definida y organizada por normas que se desprenden de las necesidades de un grupo social específico y de una época definida de su historia”, al decir de Palomar (2005, p. 36). Es una construcción histórica y social, al igual que lo que se entiende por “infancia”. “Lo cierto es que la tarea de una madre o de quien funge como tal, tiene bajo su responsabilidad el desarrollo de quienes cuida” (Palomar, 2005, p.46). Sin embargo, se desmitifica esta labor al admitir que el cuidado materno también puede percibirse como “ambivalente, frecuentemente abusivo, asfixiante, castrante, capaz de infligir a los hijos conflictos irremontables”, señala Palomar (2005, p. 50). Esta diversidad de posibilidades en la interacción abre un campo de acciones intermedias que habrían de reconocerse en términos de un acompañamiento saludable, y por ende, favorecedoras del desarrollo del menor.

El papel de padre

La aportación masculina en la familia, y más aún en la crianza de los hijos, ha evolucionado a través del tiempo, sobre todo considerando los cambios culturales que dan a la mujer un papel activo en el mercado laboral. En la interacción con los hijos, la figura del padre en la actualidad tiene mayores posibilidades de jugar un papel más integral y completo, “creando nuevas expectativas más allá de hacerlo responsable por el sustento económico de la familia, hoy se espera del padre una mayor implicación afectiva y efectiva con sus hijos.” (de Morales y Granato, 2016, p. 558). Respecto a esta demanda social de mayor participación afectiva por parte del padre, para de Morales y Granato. (2016), su función no ha manifestado los cambios que la sociedad espera, pues, aunque se exhibe la exigencia de una participación más activa en la crianza de los hijos, las fuertes presiones familiares y sociales hacen que permanezca como proveedor y parcialmente responsable de la crianza afectiva. De esta manera se refuerza la “exigencia hacia el ocultamiento de sus miedos y dificultades”, agregan de Morales y Granato (2016, p. 563). Por lo que, por un lado, se espera una mayor relación afectiva del padre con los hijos, y por el otro, se le demanda una represión emocional y se favorece que permanezca en función de ser un proveedor.

En su estudio, de Morales y Granato (2016), sitúan al padre como un mero auxiliar de la madre en la crianza, en el entendido de que las habilidades de crianza no son innatas, -lo que es una visión reduccionista-, pues tanto el padre como la madre (o los cuidadores), pueden desarrollarlas.

El involucramiento afectivo que tienen ambos padres en el desarrollo de los niños y niñas a su cuidado va más allá de proveer económicamente el sustento familiar. Esto último todavía es una fuerte demanda que la sociedad hace al padre, lo que, además de limitarle en el acompañamiento a sus hijos, no corresponde a las exigencias actuales, pues la madre ha tenido la necesidad de convertirse también en un proveedor.

Otros cuidadores. Los Abuelos.

En la vida del menor aparecen otras figuras importantes en su vida, formación y cuidado, que, a manera de sustitución, o bien de complemento de los padres y madres, apoyan o entorpecen el desarrollo del infante. Estas figuras son cada vez más relevantes en una sociedad en la que las exigencias productivas y económicas toman cada vez más relevancia. Sumado a esto, “la estructura familiar ha cambiado a lo largo de los años, hay nuevas configuraciones familiares y el modelo patriarcal ya no es la única referencia”, señalan Bragato et al., (2023, p. 2), por lo que encontramos familias nucleares clásicas, monoparentales, homoparentales, reconstituidas, hijos adoptados, hogares de acogida, etcétera.

El papel del cuidador es sumamente difuso y pocas referencias son encontradas en función a este papel. Lo anterior es importante, pues debido a las condiciones actuales centradas en la prisa y la desconexión que propician las redes sociales, los niños y niñas pueden encontrar en otras figuras significativas la posibilidad de expresarse, de entender e integrar de manera saludable las experiencias potencialmente traumáticas que puedan llegar a vivir.

Una de las figuras que llegan a ser punto de referencia para los menores son los abuelos, quienes juegan un relevante papel en el cuidado que les pueden llegar a ofrecer. Un ejemplo de ello lo plantea Estrada (2008), en su investigación acerca de las dinámicas familiares de migrantes, un grupo importante en nuestro país;

ante la ausencia del hijo varón, el abuelo sentía la obligación de “estar al pendiente” de sus nietos. En virtud de esta relación, la madre con frecuencia se apoyaba en su suegro para que “diera consejos” a los hijos, e incluso los reprendiera cuando tenían bajas calificaciones o mala conducta en la escuela o en la casa. (p.230)

Al igual que el papel del abuelo, las abuelas participan activamente en la crianza de los nietos en México. De acuerdo con Maldonado-Saucedo (2015) en su estudio encontró,

que en algunos casos son las abuelas las que están en comunicación con la maestra y asisten a la junta de padres, es decir están informadas del desempeño escolar de sus nietos. Las abuelas tienen un rol relevante como motivación en la educación académica de los nietos principalmente cuando estos están pequeños. (p.21)

Como muestran los autores, los abuelos son participes activos en la crianza de los niños en México por diversas situaciones, como lo es la migración, el trabajo de los padres, la viudez de los mismos abuelos, entre otros. Los abuelos que participan en las dinámicas familiares es cada vez más recurrente en la actualidad, lo que puede deberse a las necesidades económicas y profesionales que llevan a los padres al integrarse en actividades productivas. Lo cierto es que, actualmente, se recurre cada vez más a los abuelos para el cuidado, desarrollo y acompañamiento de los niños. Sin embargo, esto resulta “un desafío económico importante para ellos, dado que informan que los costos de alimentación, transporte, salud y ropa de los nietos son elevados, lo que puede generar un factor estresante considerable” (Bragato et al., 2023, p.9). Por esto, entender los diferentes papeles y personas que ejercen el cuidado es importante para comprender su impacto en los menores que tienen al cargo.

4.5 La comunicación vincular

¡Hablas como las personas mayores! —Me avergonzó un poco. Pero él, implacable, añadió: —¡Lo confundes todo...todo lo mezclas...!

Antoine de Saint-Exupéry

Se ha establecido que en la interacción con las figuras parentales los niños tienen aprendizajes relevantes que suelen perdurar a lo largo de la vida, que son sus primeros encuentros sociales, y con ello, la posibilidad de desarrollar el vínculo emocional. Por lo general, estos encuentros son encuadrados en el concepto de “familia”, que también ha ido evolucionando a través del tiempo, aunque se sigue considerando que “la familia es la primera red de apoyo de las personas y la más cercana, por esta razón es importante promover un ambiente familiar sano en donde se brinden los recursos necesarios para un buen desarrollo personal y social”, como lo encuentran Suárez y Vélez, (2018, p.154). Es en esta base social donde se puede satisfacer la necesidad de una interacción nutricia, así como la comunicación adecuada. De acuerdo con Suárez y Vélez (2018),

la buena comunicación y el ambiente de afecto hacia los hijos son fundamentales para mantener la calma y la mesura en situaciones de conflicto y tensión cuando salen a relucir emociones, tanto positivas como negativas, permitiendo su manejo adecuado y controlado (p. 155).

Es en este contexto donde se da el aprendizaje necesario para la vida adulta, pues “el ser humano cuando nace no cuenta con patrones de conducta determinados, sino que necesita relacionarse con individuos de su entorno para configurarse como persona” (Suárez y Vélez, 2018, p. 158). Los niños necesitan integrar y significar sus experiencias para poder dar solución las situaciones enfrentadas en la vida adulta, y es en la familia donde pueden lograrlo. Además, requieren aprender “el manejo de respuestas emocionales con el fin de poder construir relaciones interpersonales asertivas y armónicas” (Suárez y Vélez, 2018, p. 155).

Es sabido que la comunicación se da aun cuando no se planea comunicar, pues en los silencios también hay comunicación. Por ello es importante diseñar y desarrollar espacios propicios para una comunicación en pro del fortalecimiento de vínculos, espacios, dicen Suárez y Vélez (2018), donde se puedan compartir emociones, experiencias íntimas y personales, donde no sólo los hijos se expresen,

sino también que los padres tengan la libertad de manifestar lo que les ocurre y necesitan resolver. Si los problemas y las situaciones significativas se abren a un diálogo afectivo y respetuoso entre los miembros de la familia,” aumenta el apego y la confianza entre ellos, permitiendo la búsqueda de mejores soluciones”, agregan Suárez y Vélez (2018, p.164). En estos entornos seguros se podrán construir experiencias sólidas que acompañen al individuo y le permitan comunicarse de manera adecuada en su vida adulta. Es importante “que se tome conciencia sobre el valor socializador de la familia, que se construyan vínculos positivos entre padres e hijos, ya que es en la familia donde se adquieren las primeras pautas de relación social” (Suárez y Vélez, 2018, p. 165).

Un hecho indiscutible es que los padres, madres y cuidadores se comunican (como sea) con los menores a su cuidado, sin embargo, para que esta comunicación resulte en el fortalecimiento de vínculos afectivos, habrá que considerar ciertas cualidades. En el Enfoque Centrado en la Persona se pueden encontrar algunas, que, si bien pueden estar referidas a la psicoterapia, se hacen extensivas a cualquier interacción humana. Una de ellas es la congruencia emocional, que, de acuerdo con García-López (2018), se entiende como “la experiencia de validarse, recibirse y manifestarse tal como se está, tal como uno se siente, con la libertad de experimentarse de formas distintas y de actuar en consecuencia” (p. 24). La congruencia también es entendida por autores, como Schmid (2014), como autenticidad, “que es la necesidad de lograr la coherencia entre el ‘organismo experienciante’ y el autoconcepto” (p. 228).

La congruencia en la relación de los cuidadores, se vería como la habilidad de compartirse, con miedos, alegrías, y demás emociones que se experimentan, validándose a uno mismo y permitiendo, por ende, al otro validarse y vivirse coherente en la experiencia y con el debido respeto por la edad del menor que se cuida y acompaña.

Otro aspecto importante de la comunicación de los padres con los hijos es la consideración positiva incondicional, que, de manera simple, se puede decir que es

“apreciarlos” e incluye mostrar un aprecio sin condiciones (Rogers, 1985), ante aspectos vergonzosos, atemorizantes, felices, entusiastas, todas las facetas del otro. Lo que, trasladado a la relación o comunicación vincular, representa una postura de consideración que se fácil de transmitir y el menor, pueda, de esta manera, aprender la consideración a su experiencia y a la de los demás. Como lo dice Rogers (1985), considerar los diversos aspectos del ser humano es importante “para el funcionamiento adecuado de la personalidad” (Rogers, 1985, p. 233).

Estas características de la comunicación son de carácter vincular, es decir, favorecedoras de lo relacional-afectivo, impulsoras del potencial del infante y de la tendencia actualizante.

4.6 El cuidador y su vulnerabilidad

¿Sabes? Cuando uno está verdaderamente triste le gusta ver las puestas de sol. —El día que la viste cuarenta y tres veces estabas muy triste ¿verdad? Pero el principito no respondió.

Antoine de Saint-Exupéry

La vulnerabilidad personal es entendida por Montero (2012), como “la permeabilidad necesaria para dejarse afectar por otros.” (p. 42), algo que resulta fundamental para una comunicación vinculante. La congruencia y la consideración positiva incondicional inciden para que el adulto cuidador haga contacto consigo mismo desde una mirada compasiva. Esto puede estar contrapuesto con las expectativas asignadas socialmente a las figuras de los padres y cuidadores, pues se espera que centren su atención en el desarrollo del pequeño que está en construcción mostrando su fortaleza; lo que puede mal entenderse como disimular que se es vulnerable; lo que es una lesión a la congruencia.

Mientras acompaña a los menores suele ser frecuente que el adulto, en su papel de cuidador, olvide su condición de vulnerabilidad, siendo más provechoso que la coloque entre paréntesis, es decir, que ante situaciones difíciles, no la

anteponga a las necesidades de los menores, que no la ignore y en su tiempo, la atiende. Hacer contacto con la vulnerabilidad, acompañarla con el reconocimiento, comprensión y aceptación, se torna comunicable y nutre las relaciones de significatividad, lo que acerca a quienes, al cuidar, muchas veces se les aparta. Como lo encuentra Barceló (2003), la vulnerabilidad “nos hace más abiertos a la experiencia y más capacitados para experimentar el fluir de la vida y la posibilidad de transformarnos” (p. 166).

En una familia los niños están expuestos a situaciones complejas que pueden impactarlos, así como también a los padres, ya sea en su papel como cuidadores o bien por su propia experiencia, como niños que fueron heridos. Como se ha establecido, las expectativas culturales impuestas a padres y madres les demandan un nivel de autoconocimiento que les permita abrir canales de comunicación para que sus hijos e hijas puedan sentirse acompañados, algo que la adultez no da de manera natural. Como Montero (2015), lo plantea; “ese autoconocimiento adulto no intelectualista, sino desde las heridas, más o menos sanadas, es el que nos permite reconocer al otro, sentir las heridas del otro, reconocer al otro-yo herido.” (p.16). Lo que, llevado al contexto de interacción parental, implica que el reconocimiento, por parte de los adultos, de sus heridas, les ayuda a reconocer las del menor y acompañarlo de mejor manera; dejar de lado una posición estoica, que, por lo general, es falseada, para manifestarse vulnerable de manera más provechosa para los cuidadores y a los que se cuida.

¿Cuál debe ser entonces la postura de los adultos ante su propia vulnerabilidad al interactuar con los niños y niñas a su cuidado? O como Montero (2012), lo dice: ¿qué hacer ante la propia herida? a lo que responde el autor; “hay vulnerabilidades que esponjan el corazón y humanizan, pero hay vulnerabilidades que deshumanizan y cierran el corazón. Todas las heridas rompen la piel, pero no todos las sanamos y curamos de la misma manera.” (p.18). Explorar cómo han sido sanadas o no las propias heridas permitirá al adulto avanzar hacia el reconocimiento de su propia vulnerabilidad y la de los demás, particularmente de los menores a su cuidado. Sanar las propias heridas puede ser un asunto subestimado, la dinámica

social en la que estamos inmersos no da tiempo para detenerse, hacer pausa es un privilegio y un permiso que puede no estar dispuesto a otorgarse. Esos padres y madres que están en un vertiginoso mundo de expectativas pueden pretender una sanación, en lugar de obtenerla. Los riesgos que con esto se corren los describe Moneto (2012), con la siguiente metáfora;

Un hombre fue alcanzado por una flecha envenenada. En seguida, sus parientes y amigos llamaron a un médico. ¿Qué ocurriría si el enfermo dijese: Yo no quiero dejar que se vende mi herida hasta que se sepa quién es el hombre que me ha alcanzado con su flecha ¿Cómo acabaría esto? El hombre moriría por su herida (p.19).

Las heridas demandan atención, el ser humano necesita “recuperarse” y continuar, no puede detenerse a escudriñar con detenimiento eventos del pasado, y menos aún, cuando acontecieron en su infancia o en la juventud. Resulta suficiente reconocer el daño, el dolor, el menoscabo sufrido, el contexto y buscar “los vendajes” que necesita para curarse, para sanar; muchas veces sólo se tiene la oportunidad de hacer esto, que ya es bastante. Resignificar las propias heridas ayuda a acompañar a otros hacia lo mismo.

Se trata de que los padres, madres y cuidadores, abandonen un papel que les aprieta, que no les deja libertad para ser y hacer, que identifiquen expectativas y constructos que limitan su estilo de cuidador y den apertura a reconocerse heridos y sanados frente a los niños y niñas; algo que puede resultar inadmisibile para muchos. Sin embargo, es importante acompañarse mutuamente, padres e hijos, con las herramientas de las que disponga cada uno; reconocerse y aceptarse apoya y fortalece los vínculos afectivos. Montero (2012), refuerza esta idea aportando que “lo que cambia la historia es un corazón vulnerable - vulnerable que se conoce y reconoce herido e hiriente y que, compasivo ante las heridas de los otros, alarga su mano espontáneamente ante las heridas del otro” (p. 21).

A través de la expresión de vulnerabilidad, “cuando es manifestación de un sentimiento corporalmente sentido desde nuestra experiencia interna y transmite el nombre que nuestra conciencia ha dado a esta sensación” se permite compartir cómo se siente y como se vive, agrega Barceló (2003, p. 212).

De esta manera los padres y madres pueden acompañar al menor a partir de una relación basada en la congruencia, entendida por Rogers (1972), como la consonancia entre la experiencia orgánica y el autoconcepto, lo que es beneficioso para quienes participan en una relación.

La habilidad para el reconocimiento de lo propio favorece, “reconocer a ese otro sujeto como distinto y no obstante como semejante, como otro capaz de compartir una experiencia mental análoga”, agrega Montero (2012, p. 81). Reconocer en los infantes la diferencia con los demás y también sus semejanzas, lo humaniza. Si bien es un pequeño con una vulnerabilidad propia por la etapa del desarrollo en que se encuentra, también es un ser humano completo, con un marco y con percepciones producto de su experiencia, cuestiones que han de ser consideradas cuando se le acompaña; no le es benéfico invalidar sus percepciones y experiencias desde el *adultocentrismo*.

El reconocimiento sólo se da cuando “la respuesta del otro (...)—hace significativos los sentimientos, las intenciones y las acciones” (Montero, 2012, p. 81), de uno mismo. El ser humano en formación es independiente de una figura paternal, se experimenta como individual y a la par acompañado, y de igual manera, el adulto se experimenta cuidador según como se experimentó cuidado.

El reconocimiento del otro y la afirmación de la identidad personal están intrínsecamente relacionados, ya que las personas definen su identidad al interactuar con los demás, por lo que, cuando una persona es reconocida, reconoce al otro, lo que resulta en una vinculación afectiva. De acuerdo con Montero (2012),

un infante que reconozca que las personas que lo aman están separadas y no son instrumentos de su voluntad, reconoce su necesidad de amor y seguridad, pero comprende que estas pueden ser satisfechas sin ser controladas, por ende, esto encamina a un amor adulto (p. 87).

Por lo tanto, el modelaje y reconocimiento de una vulnerabilidad que es ineludible por la condición humana llega a ser vía de desarrollo, tanto para los menores a los que se cuida, como para los cuidadores.

4.7 Experiencias potencialmente traumáticas

“Será necesario que soporte dos o tres orugas si quiero conocer las mariposas; creo que son muy hermosas”.

Antoine de Saint-Exupéry

Las experiencias que se pueden experimentar en la vida dejan distintas huellas, algunas de ellas en entornos de amor, inmersas en una relación significativa, acompañadas por personas que reconocen y validan y que reditúan en el despliegue del potencial personal. Sin embargo, también existen las que, por el contrario, causan heridas e impactan de manera perjudicial, aquellas que demandan habilidades afectivas-relacionales que acompañen la vivencia y ayuden a integrar lo que se vive con dificultad de la mejor manera posible.

Dichas experiencias difíciles son conceptualizadas como experiencias potencialmente traumáticas, un término que “se utiliza con la intención de resaltar la potencialidad traumática de las situaciones adversas”, dicen Zavaroni y Camargo (2015, p.331). Estas se encuentran en cada momento de la vida, sin embargo “los efectos perjudiciales de los traumas son mayores en el caso de sucesos ocurridos en etapas tempranas del desarrollo”, como encuentran Ogle, et al. (2013, p. 2). Estos autores resaltan el impacto que estas situaciones tienen en la edad adulta y las consecuencias adversas de las vivencias traumáticas, pues persisten a lo largo

de la vida. Estos traumas tempranos fueron calificados como más importantes para la identidad personal que los que se presentan en otros momentos de la vida.

Podría pensarse que las situaciones de alto impacto ocurren en situaciones muy particulares, de carácter extraordinario, sin embargo “el trauma no está necesariamente desencadenado por un acontecimiento importante. A menudo el elemento desencadenante es una situación cotidiana”, dicen Zavaroni y Camargo (2015, p.333). Situaciones que requieren de “un intenso trabajo psíquico, exigiendo la disponibilidad de recursos internos capaces de reorganizar los elementos que constituyen el Yo y la relación del Yo con el mundo externo”, agregan Zavaroni y Camargo (2015, p. 332). En este sentido, surge el cuestionamiento de que, si durante la etapa infantil, momento por excelencia de constitución de identidad y el establecimiento de la base para la conexión social, tales situaciones tienen más posibilidades de tornarse traumáticas o no; todo ello, considerando el estado de las defensas psíquicas.

Retomando el concepto de trauma de Zavaroni y Camargo (2015), como un “acontecimiento en la vida de un individuo que se define por su intensidad y por la incapacidad del individuo para responder a él adecuadamente” (p.332), por lo que, los infantes (que se encuentran en procesos formativos) requieren de un acompañamiento que les prepare para enfrentar de mejor manera estas situaciones. El estudio de Ogle, et al. (2013), hace referencia a que el tratamiento más efectivo para la resolución de los traumas, son situaciones que entrañan relaciones interpersonales cercanas y afectivas.

Se tendrán mayores posibilidades de encaminar a los niños y niñas a estas resoluciones, en la medida en que, desde el seno familiar, se les provea de las herramientas necesarias; una tarea a cargo de los padres, madres y cuidadores. Pues “en los niños, la relación entre el trauma y el desamparo puede verse especialmente potenciada por el hecho de que, en la infancia, la condición de dependencia del otro todavía es parte de la realidad del niño”, agregan Zavaroni y Camargo (2015, p. 333). Esto hace aún más relevante el acompañamiento que se

le brinda al menor, pues, en sentido genérico, todos los adultos, cuidadores o no, tenemos el deber de ayudarlo a transitar por periodos de dificultad durante su desarrollo.

El desamparo de un menor puede darse si el cuidador no le provee de herramientas para favorecer un crecimiento saludable y también cuando no se le acompaña como lo necesita. Ogle, et al. (2013), resaltan que tiene un grave impacto “ocultar” los sucesos difíciles, o cuando se decide cubrir al menor mediante la ignorancia y no dialogar respecto a dichos sucesos. Para Zavaroni y Camargo (2015), “la presencia de algo que es del orden de lo desconocido asume una posición particularmente relevante en situaciones potencialmente traumáticas. Tanto porque remite a lo reprimido como porque es inesperado” (p. 334).

Lo dicho enfatiza la importancia de una comunicación abierta, clara, congruente, directa y pertinente según el momento del desarrollo en que se encuentran los niños y niñas que experimentan un suceso potencialmente traumático, pues esto juega un papel crucial en su desarrollo afectivo y relacional.

Tanto para el adulto, como para los menores en desarrollo, “la forma como desarrollamos intimidad, nuestra productividad, nuestra coherencia, (...), todo depende de nuestras habilidades para la comunicación”, dice Satir (2002, p. 64). La congruencia relacional alcanzada por las figuras parentales es una de las herramientas que juega un papel central en la relación del adulto consigo mismo, y por ende, con sus hijos. Esta es entendida como se mencionó; la coherencia entre la experiencia del organismo y el concepto que se tiene de uno mismo (Rogers, 1985; Schmid, 2014). De esta manera se abre la posibilidad de “estar presente” para el niño, en vez de estar en otra cosa. Estas condiciones facilitan “un contacto total con el pequeño, y la comunicación exitosa del afecto”, agrega Satir (2002, p. 54).

El papel de padre, madre y de cuidador es relevante desde la sola presencia, además de la comunicación y relación interpersonal que provee de compañía y

soporte afectivo a quienes se tiene bajo el cuidado; una comunicación promotora de la seguridad y la valía personal.

4.8 Los asuntos inconclusos

*“Es una locura odiar a todas las rosas sólo
porque una te pinchó”.*
Antoine de Saint-Exupéry

Los padres de familia construyen la crianza desde sus experiencias, las que modelan el acompañamiento que proveen a sus hijos, ya sea de manera consciente estableciendo un plan de crianza, o bien de manera inconsciente; cuando sus miedos, inseguridades o necesidades se tornan prioritarias en la relación con sus hijos. En la experiencia de la parentalidad existe la posibilidad de que emerjan cuestiones que han sido problemáticas en algún momento de la historia y que se hacen presentes en la relación con los hijos. Estos asuntos son denominados inconclusos en el marco de la Terapia Gestalt -que, en este trabajo se refiere, no como un sistema terapéutico-, sino como un estilo de vida desde la Gestalt-.

Lo que caracteriza a los asuntos inconclusos es que se manifiestan en la forma de responder a situaciones que, de alguna manera se asemejan a la situación que los generó (Perls y Baumgardner, 2022), por lo que resultan inadecuados, pues, prácticamente son *respuestas viejas a eventos nuevos*. Es así como los padres y madres pueden encontrarse tratando de resolver una situación actual desde su experiencia infantil, dado que la relación de ambas situaciones tiene puntos de convergencia, como pueden ser; la relación padre-madre-hijo, aspectos de la crianza, el amor parental, etc. Asuntos que “interfieren en las relaciones actuales, porque se va al encuentro de los recuerdos en las relaciones, más que hacia ellas tal y como son ahora”, (Muñoz, 2012, p.29). Así entonces, la figura parental adulta genera una interacción con el menor a su cuidado desde su propia experiencia infantil, evocando un recuerdo sesgado por la visión y recursos de ese momento en su vida.

De acuerdo con Perls (2022), estos asuntos tienen su raíz en un conflicto que puede situarse en el mundo interno o en la relación con los demás, ambos escenarios, pueden presentarse durante la crianza. Estos asuntos llevan, de acuerdo a Muñoz (2012), a bloqueos emocionales que pueden repercutir en desensibilización, negación o represión, es por ello, que cuando emergen en la crianza, suelen manifestarse de manera inconsciente. Por ello, cuestiones que son de naturaleza problemática, pueden tener cierta resolución cuando se tornan conscientes, cuando se identifica la necesidad que no fue satisfecha y se busca su satisfacción de manera responsable (sin manipular a otros), pero particularmente, cuando se expresa lo que, en un momento dado, quedo silenciado.

Es así que, el conocimiento personal que logran las figuras parentales es crucial para la identificación y cierre de estos asuntos problemáticos que interfieren con la crianza, así como la generación de un vínculo genuino y actual, fortalecido con el menor al que se cuida.

CAPÍTULO 5. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

En este apartado se presenta el marco metodológico que dio margen a la organización, sistematización procesamientos de análisis y síntesis del material recabado y que dan sustento a los resultados y a las conclusiones del trabajo. De entrada, se aborda lo que representa una intervención desde el campo del Desarrollo Humano.

5.1 Intervenir desde el Desarrollo humano

En la intervención realizada se diseñaron diversos momentos reflexivos, intencionados para que los participantes tuvieran la oportunidad de explorar su papel como figuras parentales. Para ello, fue importante la creación de espacios de confianza, tanto en el grupo conformado por los cuidadores, como su promoción en la interacción con los hijos o menores bajo el cuidado, así como el desarrollo de habilidades afectivas y relacionales para brindar un acompañamiento que pudiera ayudar a los menores a encarar situaciones potencialmente traumáticas.

La acción de intervenir tiene como base a la persona del interventor y cómo se está con el otro. Focaliza actitudes fundamentales y la relación con ciertos atributos que se despliega, entre estos, la congruencia, la aceptación positiva incondicional y la comprensión empática, señaladas por Rogers (1972), en una relación horizontal. Se resalta la condición transformadora que existe en un encuentro, en el cual, la tarea de quien acompaña no es moldear al otro según sus criterios, sino favorecer que el acompañado eche a andar sus propios recursos y posibilidades. Esto exige un compromiso ético con la libertad por parte de quien facilita, una apertura constante a la experiencia propia y del otro y una confianza en la capacidad de las personas para autodefinirse y autorrealizarse.

En tiempos donde los caminos son determinados por criterios de otros y se desdibujan las individualidades, intervenir desde el Desarrollo Humano nos

recuerda que el desarrollo sólo puede darse en el marco de relaciones humanas profundamente respetuosas, dialógicas y únicas.

5.2 La Metodología Cualitativa

El trabajo que aquí se presenta se enmarca en una metodología cualitativa, entendiéndose por metodología lo que señalan Quecedo y Castaño (2002); que “hace referencia al modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (p.7), Es así que, para la problemática identificada, se eligió la metodología cualitativa, desde donde los datos producidos tienen como pilar las narrativas y descripciones de la experiencia de los participantes, para partir un poco más allá; “nos interesa no solo lo que la gente dice y hace sino como lo expresa” (Coffey y Atkinson, 2003, p.28). Después de la identificación del problema a abordar, se focalizan las características y cualidades que presenta la vida social, elaborando preguntas que lleven a la comprensión del objeto de estudio. En este marco metodológico, se admite y reconoce la participación del interventor-facilitador, por lo que los resultados son asumidos como una construcción, donde participa la población de estudio y quien intervino. Se produce así una versión social del mundo, formado por lo obtenido mediante los datos y por el proceso de análisis del facilitador-interventor, como lo proponen Quecedo y Castaño (2002).

Para Martínez (2004), “la investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 66). Esto se vio reflejado durante la intervención en la manera en la que a través del diálogo compartido en el grupo, se manifestaron las experiencias vividas por los participantes en torno a manera de ejercer la crianza, en la conexión con su propia crianza, y cómo ello podría (o no), favorecer el desarrollo de vínculos afectivos con los menores a cargo. Profundizar en los introyectos, temores y heridas, entre otras problemáticas de los cuidadores, apoyó el entendimiento y la comprensión de la experiencia parental desde una nueva mirada.

La metodología cualitativa posee diversas características. De acuerdo con Quecedo y Castaño (2002), y de manera resumida, se señalan las siguientes:

1. Es inductiva. Haciendo referencia la forma en la que se construye el conocimiento, ya que no parte de teorías o hipótesis rígidas, surge a partir de los datos mismos.
2. Considera el contexto y a la persona de manera conjunta.
3. El facilitador-interventor se busca posicionar dentro del marco referencial de cada una de las personas que participan en el estudio.
4. No se persigue una verdad, se muestra apertura a lo que acontece.

5.3 Los Métodos

Según Quecedo y Castaño (2002), un método es el camino que orienta la manera en que se recoge, organiza, interpreta y presenta la información. A continuación, los utilizados en este trabajo.

5.3.1 El Método Fenomenológico. Los recursos utilizados

El Método Fenomenológico es útil para explorar la perspectiva particular del sujeto con el fin de alcanzar su comprensión sin un referente cuantificable, sino más bien, centrado en los significados que cada persona otorga. De acuerdo con Fuster (2019), este método se fundamenta:

en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto (...) asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable (p. 202).

En el caso de los vínculos que las figuras parentales establecen durante la crianza con los menores a su cargo, conlleva un sinfín de supuestos, lo que le da complejidad a la comprensión del fenómeno mismo, y por ello se “trata de observar

la vida de la consciencia que está detrás de los objetos comprendidos como cosas dadas: abordar cómo esta los representa, qué significado asume para ella” (Fuster, 2019, p. 204). Así entonces, el fenómeno requiere de una observación profunda, de la identificación de los significados, y desde una nueva consciencia, resignificar y reencaminar las experiencias según la decisión de cada quién teniendo al frente el beneficio de los involucrados en el vínculo. Durante la intervención se desarrollaron las siguientes fases del método fenomenológico.

Primera fase: Etapa previa o clarificación de presupuestos

La labor realizada para reconocer la relevancia de la implicación personal del interventor y las prácticas derivadas en cada fase de la intervención, permitieron identificar los presupuestos que incidieron en el estudio del fenómeno, es decir, los “preconceptos desde los cuales parte el investigador” (Fuster, 2019, p.209). Al tenerlos presentes, y dependiendo de la claridad al respecto, se contribuye a la mejora de las conclusiones e interpretaciones, y por tanto, de los resultados: es decir, que estos se apeguen a lo sucedido en el campo. En este caso, los supuestos de la interventora fueron los siguientes:

1. El establecimiento del vínculo favorece la crianza y el desarrollo de los menores
2. De esta manera se fomentan la seguridad básica y la confianza, herramientas que son valiosas para el afrontamiento a situaciones potencialmente traumáticas
3. El reconocimiento de las necesidades de los padres de familia- cuidadores favorece que se hagan cargo de estas y no las confundan con las de los menores a su cargo
4. El círculo de apoyo de los cuidadores tiene un alto impacto en la manera de llevar a cabo la crianza.

Segunda fase: Recoger la experiencia vivida

Durante la intervención se obtuvieron diversos datos provenientes de las narrativas de los participantes en función a cada experiencia indagada. Se les acompañó a formular un marco de referencia que integrara diversos ángulos de su experiencia como cuidadores, como figuras parentales, entre estos; la exploración de su papel, si generaban o no espacios de confianza con los menores a su cargo, la comunicación vincular, la vulnerabilidad como herramienta de contacto y reconocimiento, la identificación de necesidades relacionales, el estilo de crianza y la creación de un entorno seguro, entre otras. Toda la información se registró con el objeto de tener a la mano la “voz” tal como fue vertida; sus vivencias. Estas “nos conducen a buscar la relación entre vivir y pensar, entre situación y reflexión”, dice Fuster (2019, p.209). En esto, el desempeño de quien facilita es fundamental para asegurar la profundidad de lo compartido.

La postura fenomenológica del interventor-facilitador favorece que el participante se viva bienvenido, en confianza y con disposición para aprender de las experiencias compartidas, donde “el investigador [interventor] procura introducirse y formar parte de la cultura y el contexto del que es parte quien está en estudio”, agrega Fuster (2019, p.10).

Tercera fase: Reflexionar acerca de la experiencia vivida-etapa estructural

El análisis de los datos recabados a partir de la experiencia compartida y la reflexión de lo vivido, requieren la habilidad de concretar y encontrar lo fundamental, y así, profundizar en los significados; esta es “la tarea más dificultosa de la reflexión fenomenológica” (Fuster, 2019, p. 211).

Cuarta fase: Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida

La integración de cada elemento da como resultado una experiencia transformadora, no solo para los participantes del taller, sino también para la persona que facilita. El recorrido durante la intervención y su concentrado en una narrativa ofrece un valioso momento que lleva a “pasar de las cosas singulares, al

ser universal” (Fuster, 2019, p.213). Es reconectar la experiencia de un grupo de individuos con una realidad, que es, a la vez, humana y universal, que aporta conocimiento y significado a otras experiencias, que conecta y conmueve a otro que pudiese estar enfrentando una situación similar.

5.3.2 El Método de Investigación–Acción participativa

Este método consiste en el proceso sistemático mediante el cual se busca estudiar un aspecto de interés común, con el factor de acción que refleja un hacer para entrar en contacto con el fenómeno a intervenir. A su vez, se promueve la participación de la población estudiada creando una relación de transformación mutua. A continuación, las estrategias utilizadas basadas en el Método de Investigación-Acción Participativa (IAP), que ilustran por qué se eligió este método.

1. El objeto de estudio. Es una necesidad colectiva, algo que un grupo de personas posee en común y no solo es del interés del interventor. Esto centra la problemática a estudiar, como lo menciona Ander-Egg, (2003), “en situaciones o problemas de la vida real, no a juegos de simulación, a situaciones de laboratorio”. (p. 6), lo que refuerza la cotidianidad y colectividad que posee el objeto a estudiar.

2. La finalidad. Generar un impacto en la problemática planteada por la colectividad donde se presenta el problema. De acuerdo con Ander-Egg (2003), “es un conocer para actuar transformadoramente” (p. 7). La intervención permite generar un impacto alineado al conocimiento que se tiene del fenómeno y a la experiencia de las personas que colaboran con la intervención. De acuerdo con la experiencia compartida, se profundiza en las emociones, los significados, las necesidades y motivaciones que permitan, de manera conjunta, construir nuevos caminos para resignificar, como es el caso, la crianza y crear espacios de confianza que posibiliten al infante comunicarse y se puedan comprender sus vivencias.

3. La relación entre conocimiento y acción. Es la representación de un balance fundamental en la intervención, la que se construye y deconstruye de acuerdo con

las acciones y los resultados que se van presentando. Entonces, el facilitador descubre una base para “conocer y actuar al mismo tiempo” (Ander-Egg. 2003, p.7).

4. La intervención. Buscará la posibilidad de generar cambios, una espiral virtuosa donde las figuras parentales sean agentes de cambio en sus entornos. Esto representa, de acuerdo con Ander-Egg (2003), “desatar las posibilidades y potencialidades de la actuación que están latentes en la propia gente” (p. 7). Así, el impacto, si bien implica al grupo intervenido directamente, impacta indirectamente a los menores que se tienen al cargo, a los cónyuges y al entorno en donde se interactúa. De esta manera se modelan y replican los logros y las reflexiones promovidas durante la intervención.

5. La facilitadora. Al igual que el grupo, el facilitador o facilitadora crece y se fortalece por la interacción generada en la intervención. Esto se da, no solo por el hecho de observar y acompañar, sino también por la implicación misma que se tiene y el papel activo que se juega en el grupo. La facilitadora también aporta su vivencia y experiencias; esta integración enriquece la cohesión y la confianza en el grupo.

6. Compartir un mismo objetivo. Ello sitúa a los participantes en un estatus de iguales. Una igualdad que ayuda a verse avanzando, interconectados en la experiencia, caminando en grupo gracias a la interacción y al acompañamiento mutuo. Así entonces, no existe un rol de salvador o de enjuiciador, existe un grupo de personas caminando hacia un bien común.

7. Compromiso del interventor. No se da cabida a la apatía y a la desconexión, tampoco hay cabida para una posición aparentemente neutral. Existe una implicación clara con la experiencia de los participantes y con los resultados de la intervención.

5.3.3 El método Hermenéutico

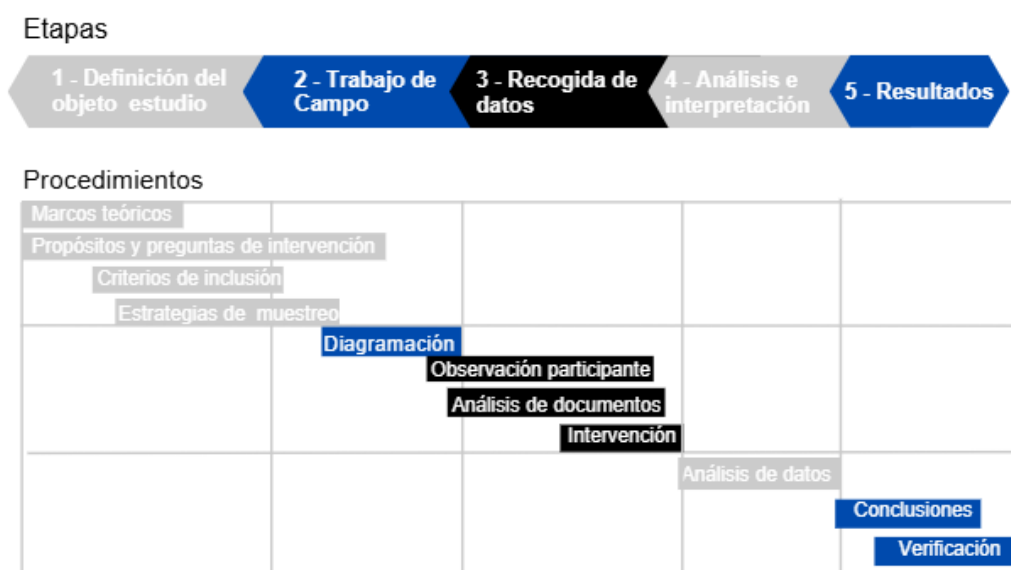
El método hermenéutico fue empleado para dar forma a la interpretación y la comprensión de los contextos, no como algo técnico, sino, como una búsqueda de

significado, otorgando, como aporta Gadamer (1975), la característica ontológica del ser humano; es decir, un ser interpretativo por naturaleza, un ser que construye y deconstruye su mundo. La aplicación de este método en una investigación-intervención cualitativa implica asumir que el conocimiento emerge de una fusión de horizontes; por un lado, los participantes y por otro el facilitador, siendo, justo en esta convergencia, de donde se desprenden nuevas comprensiones. Gracias al método hermenéutico se incorpora una mirada interpretativa, ética y reflexiva que enriquece la comprensión del fenómeno de estudio.

5.4 La Ruta metodológica

La ruta metodológica hace referencia al proceso de la intervención, desde su definición hasta la generación de conclusiones. Para esto se han tomado como referencia las etapas de un proceso de investigación cualitativa definido por Quecedo y Castaño (2002). A continuación, un gráfico que permite visualizar la ruta y los procedimientos metodológicos en la intervención realizada de manera secuencial.

Tabla No. 3. Ruta metodológica



Fuente: elaboración propia

5.4.1 Definición del objeto de estudio. Etapa 1

Esta etapa corresponde al diseño conceptual del proceso de investigación-Intervención. Su finalidad es ubicar en un marco teórico los objetivos, las preguntas y los criterios que orientarán el trabajo de campo. Aquí se ubica la piedra angular que da forma al proyecto.

Marcos teóricos; Son los fundamentos teóricos y empíricos que sustentan el estudio según los objetivos, las preguntas iniciales y las hipótesis o sospechas que orientaron la intervención. Esto establece una base sólida que proporcionará un marco referencial para todo el trabajo.

Propósitos y cuestiones preguntas orientadoras: Se establecen diferencias entre los fines (lo que se busca lograr o comprender) y las cuestiones de investigación-intervención (problemas concretos a resolver). Ambos pueden redefinirse conforme avanza el estudio, fortaleciendo la flexibilidad del método cualitativo, como lo señalan Goetz y LeCompte (1984).

Criterios y selección de muestra: Se especifica a quién y qué se estudiará. En los estudios cualitativos la muestra es intencionada y flexible, seleccionada según las necesidades identificadas para abordar la investigación-intervención. Incluye estrategias de muestreo como casos típicos, extremos o secuenciales que se ajustan durante el proceso (Erickson, 1989).

5.4.2 Trabajo de campo. Etapa 2

Es entrar en el escenario social donde ocurre el fenómeno, observar, participar y registrar lo que sucede para comprenderlo. Incluye las siguientes fases.

Diagramación: En este momento se realiza la primera aproximación al campo. El facilitador se familiariza con los sujetos, el entorno y los procesos. Permite definir categorías preliminares y estrategias de observación (Goetz y LeCompte, 1988).

5.4.3 Recogida de los datos. Etapa 3

El objetivo de esta fase es registrar los significados de los participantes dentro de su contexto social. Se basa en la observación y en una interacción guiada por parte del facilitador.

Estrategias de recogida de datos: Durante esta fase se establecen las maneras en las que se recolectan los datos con el objeto de describir el fenómeno, pero siempre desde la perspectiva de los participantes. De acuerdo con Coffey y Atkinson (2003), “los datos cualitativos pueden adoptar múltiples formas; notas de campo, transcripciones de entrevistas, grabaciones, documentos” (p. 7). Así, para la obtención de estos datos se recurren a distintos procedimientos como son:

Observación participante: Hace referencia a una presencia prolongada, pero no invasiva, una interacción en el contexto de los participantes alineada con los métodos y propósitos de la intervención. Durante la observación participante se pueden realizar preguntas no directivas y que no involucren juicios, con el objeto de respetar la historia de los participantes. Este procedimiento puede tener como resultante las “Notas de campo” en donde se registran las percepciones, interpretaciones y posibles áreas de indagación y también describen la experiencia del facilitador en el campo.

El análisis de documentos: Permite reconstruir los significados a partir de textos, diarios, notas y demás herramientas para comprender el tema de interés y el marco de referencia de los participantes.

5.4.4 Análisis e interpretación. Etapa 4

En esta etapa se transforman los datos en significados teóricos y explicativos, manteniendo un diálogo constante entre la evidencia y los marcos conceptuales. De acuerdo con Coffey y Atkinson (2003), “el análisis se refiere a una manera bastante especializada de transformar los datos... es el proceso por el cual el investigador

expande y extiende los datos más allá de la narración descriptiva” (p.11). Es aquí donde el rol del facilitador-interventor toma un rumbo mas activo, pues contribuye con su interpretación lo que reflejan los datos.

Análisis de datos: Es el proceso de descomponer la información en partes para descubrir relaciones y generar comprensión (Spradley, 1980). Involucra procedimientos como la inducción analítica y la comparación constante con el fin de generar constructos nuevos. De acuerdo con Coffey y Atkinson (2003), “los analistas hacen problemas fundamentándolos en las realidades cotidianas y en los significados de los mundos y actores sociales” (p.7). Así entonces, el facilitador ajusta su perspectiva y a partir de los datos redefine el problema. Siguiendo a Miles y Huberman (1984), el análisis cualitativo implica tres grandes operaciones:

- a. Reducción de datos: Segmentar, codificar y categorizar información relevante, identificando significados, patrones, estableciendo códigos que faciliten la identificación de contextos.
- b. Disposición de datos: Organizar los datos en esquemas, tablas, matrices o diagramas, es importante tener al frente la pregunta de intervención para buscar que los datos le den posibles respuestas.
- c. Obtención de conclusiones: Se integran los hallazgos en una interpretación coherente. De acuerdo con Coffey y Atkinson (2003), “la vida y las conversaciones de la gente tienen que convertirse en texto” (p.50). Es aquí donde la labor del facilitador-interventor requiere la habilidad de hacer una transformación significativa de lo encontrado para asegurarse de plasmar lo experimentado y aprendido por el grupo social.

5.4.5 Resultados. Etapa 5

En esta etapa se presentan los hallazgos que emergen del análisis de los datos. Su función es mostrar con claridad lo encontrado. Incluye;

La verificación de conclusiones. En este punto final de la investigación-intervención se hace necesaria la evaluación de la credibilidad y consistencia del estudio (Guba y Lincoln, 1981), asegurándose de contar con bases sólidas en las distintas construcciones generadas. Uno de los apoyos es la triangulación, que, de acuerdo con Goetz y LeCompte (1988), es la comparación de datos, métodos o perspectivas analíticas para comprobar la solidez y coherencia de las construcciones generadas; lo que además, sostiene las conclusiones a las que se arriba.

5.5 Referente empírico e instrumentos para recabar información

En este apartado se registran aspectos de la población que participó en el taller “Toma mi mano. Cuidando tu corazón”, así como las algunas de sus características. A continuación, la Tabla No. 4.

Tabla No. 4. Participantes en el Taller “Toma mi mano. Cuidando tu corazón”

Fuente: elaboración propia

Seudónimo	Figura parental	Edad	Ocupación	Edades de los hijos
“Asteroide”	Madre	49	Finanzas	Hijo 12 años Hija 9 años
“Desierto”	Madre	40	Ingeniera	Hija 11 años
“Estrella”	Madre	28	Ingeniera	Hija 6 años Hijo 1 año
“Farolero”	Padre	41	Mensajero	Hija 12 años Hija 9 años Hijo 3 años
“Geógrafo”	Padre	19	Psicólogo	Hijo 6 años
“Luna”	Madre	38	Ama de casa	Hija 17 años Hijo 12 años
“Pozo”	Madre	42	Enfermera	Hija 9 años Hijo 3 años
“Rosa”	Madre	27	Contadora	Hijo 6 años

En este taller se utilizaron varios instrumentos de recolección de información, entre estos; el “Cuestionario de inicio de taller” que tuvo como finalidad registrar las expectativas de los asistentes, así como hacer una breve exploración en sus vivencias actuales, las cuales fungieron como motivación principal para atender al llamado de convocatoria. El “Cuestionario de inicio de sesión” donde se recolectaron las expectativas de los participantes al iniciar las sesiones, así como una breve

exploración de lo acontecido en sesiones previas. En el “Cuestionario de fin de sesión”, se recabó la manera en la que cada participante se vivió durante la sesión y el registro de lo que las actividades que facilitaban o entorpecían su aprendizaje; ello permitió ajustar de manera oportuna las sesiones subsecuentes. Se llevó, además, un “Cuestionario de fin del taller” con la finalidad de concretar la experiencia y aprendizajes obtenidos durante el desarrollo de la intervención. En adición a estos se documentaron “Fichas de sistematización”, transcripciones y audiograbaciones, con el fin de documentar con precisión lo ocurrido.

5.6 Propuesta de intervención

Temática: Fortalecimiento del vínculo afectivo entre padres de familia madres y niños y niñas, a través de la comunicación, fomentar espacios de confianza, y la identificación de necesidades y vulnerabilidad de estos cuidadores.

Título de la intervención: “Toma mi mano. Cuidando tu corazón.”

Descripción de la Intervención.

La modalidad de taller en la que se llevó a cabo la intervención tuvo como finalidad acompañar a las figuras parentales a la identificación y reconocimiento de las tareas que les han sido socialmente asignadas respecto a la crianza. Se promovieron vivencias, momentos de escucha, actividades planeadas para contactar con la propia vulnerabilidad y congruencia y la manera de ponerlas en juego en favor del desarrollo del potencial, tanto de ellos mismos como cuidadores como de los menores al cargo. También se fomentaron herramientas comunicativo-relacionales favorecedoras del vínculo afectivo que ayudaran a los menores a afrontar situaciones potencialmente traumáticas. Mas adelante se hacen mayores precisiones respecto a la intervención.

5.7 Consideraciones éticas

La intervención se realizó bajo un marco ético y de confidencialidad que garantizó al participante el uso meramente académico de los datos y enmarcó las bases de confianza con que se llevó a cabo el taller. Para ello, se firmó un documento que requirió el consentimiento de los participantes para la recolección de información y la manera en la que esta sería tratada, dándoles así la decisión de continuar, siempre y cuando se estuviese de acuerdo en los lineamientos expresados en este documento (Ver Anexo 2. Consentimiento informado). También se utilizaron seudónimos para proteger la identidad de los participantes y dar seguimiento a sus experiencias con el debido respeto. La ética y la confidencialidad fueron en todo momento fueron parte de la intervención.

CAPÍTULO 6 PRIMEROS HALLAZGOS, RELATO REFLEXIVO DE LA INTERVENCIÓN O DE LA INVESTIGACIÓN

Este apartado expone las reflexiones derivadas del proyecto de intervención a través de un taller titulado “Toma mi mano. Cuidando tu corazón” que surgieron durante el espacio de supervisión de la intervención. Tiene como propósito describir la experiencia de las personas involucradas en esta intervención, incluyendo a la facilitadora-interventora

Se incluye la experiencia de la facilitadora y la recuperación de las primeras evidencias de la experiencia de los participantes. También se comparten los aprendizajes de la labor facilitadora y se destaca la relevancia del acompañamiento recibido a través de la supervisión de la práctica profesional, un elemento clave para el cuidado y sostén de quien facilita. Finalmente, se incluyen las bases teóricas que sustentan las habilidades facilitadoras puestas en juego durante la intervención con el objeto de que esta experiencia constituya una aportación significativa para los interesados en el ámbito del Desarrollo Humano.

Reflexión del taller “Toma mi mano. Cuidando tu corazón”

La población que asistió al taller durante las siete sesiones que fueron planeadas, - cada una de ellas con duración de dos horas-, fue convocada a través de redes personales y comunitarias, incluyendo contactos directos, grupos de padres y círculos cercanos, lo que ayudó a la selección de los candidatos con base en el interés por la temática. El taller estuvo dirigido a cuidadores de niños entre cuatro y 12 años.

Se obtuvo una respuesta inicial de 13 personas, de las cuales, 11 fueron elegidas mediante una “Entrevista Piloto” con el objeto de buscar la pertinencia del perfil con los objetivos del taller. La mayoría de los participantes fueron mujeres, lo que permitió una exploración del rol social de la maternidad, sus exigencias y

limitaciones, mientras que la participación de dos hombres aportó una perspectiva complementaria sobre el impacto de la paternidad en la dinámica familiar.

Los asistentes manifestaron dificultades en la comunicación con sus hijos, así como una identificación de eventos potencialmente traumáticos a los que podían verse expuestos ellos o sus hijos, aunque sin definirlos claramente. Sin embargo, emergieron progresivamente situaciones que han experimentado con potencial de ser traumáticas: enfermedades, pérdida de un cuidador, reconfiguración familiar, acoso escolar y desintegración familiar, entre otras. Asimismo, se evidenció cierta frustración ante el reconocimiento de la escasez de recursos para fortalecer el vínculo con los hijos y una apertura significativa hacia el aprendizaje de nuevas habilidades relacionales.

El grupo se consolidó como un espacio de resonancia relacional-emocional, donde los participantes se identificaron con las experiencias de otros, generando una dinámica de empatía, autorreflexión y retroalimentación. Se observó que los cuidadores presentaban limitaciones en el reconocimiento y gestión de sus propias necesidades, lo que incidía desfavorablemente en el establecimiento del vínculo que establecían con los menores a su cargo. Sin embargo, se puede decir que todos mostraron disposición y la necesidad de un acompañamiento, tanto para reflexionar respecto a su historia personal, como para mejorar su estilo de crianza desde un lugar más consciente y afectivamente disponible.

Reflexión de la implicación emocional en la facilitación: El sentir de la facilitadora

El desarrollo de este taller representó para mí, como facilitadora, un encuentro profundo, no solo con el grupo, sino también conmigo misma. A continuación, los aprendizajes relacionales y profesionales que me marcaron durante el acompañamiento del grupo.

El vaivén emocional como constante. Un aprendizaje importante

La primera sesión la viví con una mezcla de entusiasmo y nerviosismo. El inicio implicó contactar con mi vulnerabilidad, el reconocimiento de mi implicación personal y mi motivación para llevar a cabo este taller. Reconocí en mí una desconexión provocada por las exigencias laborales y personales, lo que me llevó a dudar momentáneamente de mis habilidades para interactuar en un entorno grupal. Sin embargo, la calidez de la interacción, la profundidad alcanzada en las primeras intervenciones y las manifestaciones de confianza por parte del grupo reafirmaron mis competencias y gradualmente me llevaron a hacer contacto con la alegría del encuentro con otros. El cierre del taller lo hice sintiéndome muy cercana con los participantes, mirándolos más allá de su papel de padres y de la experiencia que los llevó al taller, es decir, reconociendo su humanidad.

Limites en el acompañamiento y la exploración emocional

Las dinámicas grupales altamente emocionales y su expresión detonaron en mí una fuerte responsabilidad hacia la priorización de la seguridad de los participantes. Esto me llevó a desarrollar la habilidad de definir límites, que, de ser cruzados, podrían vulnerar las defensas del participante o bien, poner en riesgo el contacto con experiencias con un alto impacto emocional que pudieran desbordarse. Acompañar a otros es un camino de gran responsabilidad, por ello, lo recorrí cautelosamente.

Dinámicas grupales y la necesidad de reconducción

En algunas sesiones, cuando el espacio de confianza había sido establecido, el grupo manifestó su habilidad para resonar con los testimonios ajenos y ofrecer contención mutua. Como facilitadora viví un dilema entre permitir el fluir espontáneo del grupo arriesgándome a que un juicio fuese emitido, una implicación personal los llevara a hacer inferencias o a dar consejos, entre otros riesgos a los que se está expuesto al ser acompañante de la experiencia de otro ser humano. Esto me recordó que el proceso grupal se construye con flexibilidad, pero también con dirección, y que, ambas han de coexistir para permitir el aprendizaje colectivo.

La implicación emocional y la regulación del grupo

Algo que me preocupaba, antes y durante la implementación del taller, fue mi implicación. Anticipé formas en las que podía implicarme y las repasé, hice suposiciones, y a partir de ahí, trabajé en revisarlas y validar mi emoción ante ellas, para, una vez estando en la sesión, buscar su contención, para encontrarme con ellas nuevamente en la clase de supervisión. Ante el grupo, mi implicación la había tenido bajo resguardo y me sentí cómoda hasta que ya no lo estuve, pues una sesión fue especialmente retadora por el grado de implicación emocional que experimenté ante el testimonio de una participante. Mi manera de acompañar se tornó compleja, pues cruzaba la experiencia de la participante con la propia. Por ello, reconocí abiertamente mi involucramiento frente al grupo, lo que fue un acto de autenticidad que transformó de manera benéfica la sesión. Este momento me enseñó dos lecciones importantes como facilitadora: que no se me exige una neutralidad rígida, sino una autorregulación consciente que permita reconocer los propios límites sin perder la dirección del proceso. Y la segunda, fue un recordatorio de que, mostrar vulnerabilidad, cuando se hace con pertinencia, en favor del grupo y con claridad, fortalece el vínculo con los participantes y modela una relación congruente y con autenticidad. Es la estrategia de autorrevelación señalada por Egan (1981).

La gestión del tiempo y toma de decisiones

El desarrollo de las sesiones puso a prueba mi habilidad para tomar decisiones durante la intervención. Fallas tecnológicas, horarios extendidos y experiencias con alto contenido emocional me generaron una tensión entre la contención individual y el avance grupal. Por ello, ante estos sucesos, la estructurada planeación había de dejarse de lado para reconducir al grupo hacia la actividad central, y desde ahí, manejar adecuadamente mi frustración de no haber podido profundizar, de no lograr los momentos de reflexión esperados y mantener la experiencia colectiva. Estas experiencias resaltan la importancia de mantener una planificación flexible, de

contar con estrategias alternas y de incorporar al grupo en la toma de decisiones cuando el tiempo o el contenido van más allá de lo planeado.

Reflexión de las habilidades de facilitación: cómo ser facilitadora

A lo largo del taller “Toma mi mano. Cuidando tu corazón”, la utilización progresiva de herramientas de facilitación, no solo permitió fortalecer la dinámica grupal, pues también reflejó mi crecimiento personal y profesional como facilitadora. Cada sesión representó un encuentro significativo, donde las técnicas adquiridas fueron puestas en juego de manera flexible, en función de las necesidades del grupo y de los objetivos del taller.

Durante la primera sesión se hizo evidente que, más allá del uso de las herramientas, lo fundamental fue establecer un contacto cercano con los participantes. La escucha, la atención plena y la congruencia personal fueron los recursos que facilitaron la confianza y la apertura grupal. Compartir lo personal me permitió cimentar una base relacional sólida, condición necesaria para un trabajo grupal transformador.

A medida que transcurrían las sesiones, incorporé de manera más consciente herramientas como la paráfrasis, la interpretación, informar, la concretización, el reflejo de sentimientos y la incorporación de marcos teóricos pertinentes, de acuerdo con lo planteado por Cormier y Cormier (1991). Estas técnicas, no solo apoyaron la exploración individual, sino que promovieron el análisis colectivo y la resignificación de experiencias relacionadas con la crianza y el vínculo con los hijos. La habilidad de guiar al grupo hacia la reflexión evidenció un uso cada vez más eficiente de las habilidades de facilitación, así como un entendimiento más claro de la experiencia de los participantes.

Un momento especialmente relevante se dio en la quinta sesión, donde acompañé una emoción grupal. La intervención me permitió, no solo contener y validar las experiencias expresadas, sino también ampliar el marco de referencia

del grupo, promoviendo una reflexión crítica acerca de las creencias interiorizadas en torno a la exigencia de la perfección parental en la crianza de los hijos. Esta experiencia colectiva de resignificación evidenció el potencial transformador del trabajo grupal cuando es acompañado con sensibilidad, estructura y profundidad.

La sexta sesión me implicó el uso de herramientas proyectivas, que, aunque no formaban parte de la planeación inicial, resultaron ser útiles para generar intercambios significativos. Estas actividades posibilitaron un contacto profundo con las emociones y vivencias de los participantes; y con las mías también.

En la última sesión, la habilidad de concretar, de resumir y aclarar dudas en un tiempo limitado, fue una manifestación más de las habilidades con las que cuento como facilitadora, además, el uso de simbolismos ofreció a los participantes una manera de permanecer cercanos como grupo, así como un recordatorio de lo aprendido y experimentado en el taller.

En suma, lo vivido en el taller “Toma mi mano. Cuidando tu corazón” es una muestra de cómo el uso estratégico, ético y comprometido de herramientas de facilitación puede fomentar la transformación personal y las maneras de vincularse.

El acompañamiento sensible, la escucha genuina y la habilidad de acompañar la emocionalidad del grupo, fueron claves para favorecer una experiencia enriquecedora, tanto para los participantes como para mí como facilitadora del potencial personal. Este recorrido fortaleció mi convicción en cuanto a la contribución que hice al desarrollo individual y colectivo de quienes participaron en el taller.

Otros aprendizajes y reflexiones: desde la práctica

A lo largo de las siete sesiones se dieron dinámicas complejas, retadoras y gratificantes casi en igual dimensión. Esta experiencia me permitió visibilizar la

necesidad permanente de balance entre la planeación y la situación del grupo y que registro a continuación.

La facilitación: entre la estructura y la flexibilidad

Uno de los aprendizajes centrales fue equilibrar la planificación y la flexibilidad para atender las necesidades emergentes del grupo. Si bien, cada sesión contaba con objetivos específicos, el ritmo de llegada de los participantes, sus estados emocionales y las vivencias compartidas, requirieron, no solo de contención emocional y escucha, sino también de decisiones rápidas en torno al tiempo, los límites y el cuidado del grupo. Otra cuestión por considerar fue la aplicación de los instrumentos de recolección de datos de manera virtual con la intención de eficientar tiempos, aunque mostró las limitaciones ante la diversidad de recursos tecnológicos disponibles de los asistentes. Esto evidenció la importancia de contar con formatos impresos que fuesen más accesibles en su aplicación.

Contar con una planeación clara y favorecedora del logro de los objetivos es fundamental. Esto hace que se mantenga el hilo conductor de la intervención a pesar del vaivén del desarrollo grupal y también permite establecer reglas claras que apoyan la redirección grupal. La flexibilidad es parte del diseño de la planeación y permite priorizar las actividades y tomar decisiones con mayor eficiencia.

Congruencia, autenticidad y auto-revelación como bases para la construcción del vínculo promotor del desarrollo

La puesta en marcha de habilidades de facilitación, no tiene solamente la intención de conducir una intervención, es una guía para que los participantes se muestren, se reconozcan entre sí y reflexionen en torno a aspectos significativos de su experiencia. La construcción de un vínculo entre los participantes también es de suma importancia para la generación de un espacio de confianza y para el logro de los objetivos.

El grupo como protagonista: momentos de desarrollo colectivo y de validación

Durante las sesiones intermedias de la intervención emergió una dinámica grupal rica en participación, retroalimentación, identificación y resonancia emocional. Las historias compartidas dejaron de ser relatos personales para convertirse en espejos donde los demás se reconocían a sí mismos, y de esta manera, encontrarle un mayor sentido a las experiencias vividas y un reconocimiento de no sentirse en solitario en la complejidad de la crianza de los hijos. Este transitar entre lo individual y lo colectivo, dio lugar a una comprensión más amplia de lo aprendido y las experiencias. Sin embargo, esta riqueza también trajo consigo desafíos, como intervenir para evitar que algunas aportaciones se tornaran en juicios, críticas, consejos o aportaciones que desviarán el objetivo de las sesiones, así como dar lugar a la experiencia grupal y no sólo de quien intervenía, y de esta manera, favorecer la interacción grupal.

El contenido teórico como apoyo, no como centro.

La incorporación de bloques teóricos generó en mí una gran responsabilidad. Temía que el contenido fuera interpretado como prescriptivo o mandatorio y que alejara a los participantes de sus vivencias. Además, el uso de ejemplos personales, e informar al grupo sobre ciertos hechos, estadísticas o teorías, más allá de alinearse con mis introyectos iniciales de que colocarían al facilitador en una posición de superioridad, en realidad, generaron apertura, pues, como lo señala Egan (1981), informar es una estrategia eficiente, siempre y cuando se ponga al servicio del grupo y del aprendizaje común. Al igual, aprendí que utilizar materiales, dinámicas proyectivas, bitácoras y demás herramientas, pueden proveer al participante de distintos caminos para el logro de los objetivos. El facilitador ha de estar atento a las necesidades del grupo y responder a ellas con un abanico de herramientas que ayuden a consolidar los aprendizajes.

Los momentos teóricos dejaron en evidencia que la herramienta de informar (Egan, 1981; Cormier y Cormier, 1991), ha de ser puntual y relacionada con la

experiencia de los participantes. En este caso, aunque la información fue bien recibida, su uso requirió de un mayor acompañamiento. El contenido teórico sin el espacio de tiempo apropiado para asegurar su comprensión y hacer un adecuado plan de implementación de los conceptos, generó en el grupo un sentimiento de frustración y autoexigencia que me requirió acompañarles de manera cercana y muy precisa. Uno de mis aprendizajes consistió en incorporar lo teórico como una herramienta para comprender y enriquecer la experiencia vivida, no como un fin en sí misma. También identifiqué la importancia de entregar materiales impresos o visuales para apoyar la comprensión sin sobrecargar la sesión.

Actividades y herramientas variadas: un apoyo a la exploración de la experiencia

El uso de herramientas como juegos didácticos, bitácoras, metáforas y materiales proyectivos, entre otros, puede ayudar a promover la reflexión de los participantes, particularmente cuando existen evasiones o creencias que dificultan la exploración de la experiencia.

Reflexiones en torno al viaje de los participantes

En esta sección converge una mirada agradecida y una observación atenta hacia cada una de las personas que participaron en el taller “Toma mi mano. Cuidando tu corazón”. A partir de sus experiencias, reflexiones y aportaciones, se construyó un grupo nutricional, en el cual cada integrante recorrió un camino en el que la vulnerabilidad se transformó en fortaleza y donde sus emociones, vivencias y aprendizajes, contribuyeron a una visión más humana y completa del objeto de estudio de este proyecto de intervención. Asimismo, se incorporan algunas metáforas para dar cuenta de la peculiaridad de los participantes.

“Asteroide”: no es fácil de ver, pero cuando aparece entrega poderosos testimonios

La experiencia de la participante “Asteroide” a lo largo del taller “Toma mi mano. Cuidando tu corazón” evidenció un tránsito significativo desde la sobrecarga

emocional y la autopercepción negativa que tenía como madre, hacia una comprensión más amplia de las dinámicas familiares que vivía, de sus necesidades no reconocidas y de las formas en que estas han influido en su estilo de crianza.

Desde las primeras sesiones, "Asteroide" expresó su percepción de desigualdad dentro del sistema parental, pues consideraba que se le atribuía el estigma de ser "la mala". Además, señaló la pasividad de su pareja como fuente de frustración. Estas expresiones revelan, no solo un desequilibrio en la distribución de tareas parentales, sino también una necesidad de reconocimiento, acompañamiento y descanso emocional. Su narrativa manifestó el deseo de un modelo familiar más equitativo y de dejar de vivir una exigencia autoimpuesta.

En las sesiones intermedias se evidenció en su discurso una mayor reflexividad. En particular, en la interacción con su hija, identificó avances en la apertura comunicacional, señalando que, pese a las dificultades, se estaba generando un canal más auténtico de diálogo afectivo. La conversación que tuvieron acerca del sentimiento de desamor entre hermanos permitió a "Asteroide" aplicar recursos del taller para sostener emocionalmente a su hija, validar su emoción y que resignificara la experiencia que tenía gracias a la comprensión de lo que le pasaba. Ello reflejó un cambio importante en su función maternal: de la corrección habitual hacia la escucha empática y la validación.

Una transformación especialmente relevante se produjo en la sesión dedicada a la vulnerabilidad. A través de la reflexión, "Asteroide" identificó que su estilo de crianza se encontraba moldeado por su historia, una vida marcada por la ausencia del padre y la necesidad no satisfecha de protección. Reconoció que, aunque ha logrado construir un entorno seguro y estar más presente para sus hijos, esto podría estar respondiendo más a las carencias que vivió de niña que a las necesidades de sus hijos. Este hallazgo representa un punto de inflexión: apoyó a que la participante contemplara la posibilidad de dejar de "hacerse la fuerte" y comenzara a integrar formas más flexibles, amorosas y humanas de vinculación,

donde decir "sí", ofrecer el afecto y soltar el control no representaran una amenaza, sino un contacto más auténtico con los demás.

Hacia la última sesión, "Asteroide" expresó de forma explícita una percepción de mejora y un compromiso con la continuidad de lo aprendido más allá del espacio del taller. Este reconocimiento da cuenta de una evolución, así como de la interiorización de herramientas que podrían permitirle sostener los cambios logrados.

El recorrido de "Asteroide" se caracterizó por el tránsito desde el "deber ser" hacia la conciencia experiencial; desde el peso de la autoexigencia hacia la exploración y desde la rigidez y el control hasta el descubrimiento de la vulnerabilidad como recurso genuino del vínculo. Su evolución dentro del grupo representa un ejemplo del impacto benéfico que puede tener un espacio de escucha, contención y reflexión en la transformación del ejercicio parental.

"Desierto": se identifica solitaria, pero ofrece conexión y emocionalidad.

"Desierto" se presentó como una madre profundamente comprometida con la crianza de su hija, pero marcada por una constante preocupación y un fuerte sentido de responsabilidad acerca de su bienestar. Desde el comienzo, destacó su necesidad de controlar las situaciones que implicaran a su hija, un control que parecía fundamentado en el miedo y la anticipación del futuro. Su historia personal, particularmente, el temor a morir prematuramente, condicionaba su forma de ser madre. "Voy a dejarla antes de tiempo" fue una frase que resonó como una de sus principales preocupaciones, reflejando su sentido de urgencia para preparar a su hija para una vida en solitario.

Este temor a la muerte también se reflejaba en su relación con el padre de la niña, una figura con la que sutilmente dejaba entrever ciertos conflictos, pues tenía la percepción de que no está tan involucrado emocionalmente en la crianza, sin embargo, ella misma reconoció que él no tenía las herramientas necesarias para

acompañar a la niña ante un futuro sin su madre. También manifestó una ambivalencia importante, pues, por un lado, intentaba gestionar todas las facetas de la vida de su hija, y por otro, temía que ella asumiera roles que no le correspondían y dejarla en una situación de vulnerabilidad debido a su sobreprotección.

A medida que avanzaban las sesiones, “Desierto” comenzó a reconocer el impacto de sus propios miedos sobre su hija y en su comunicación con ella. Se dio cuenta de que sus reacciones, especialmente en momentos de estrés o frustración, no favorecían la relación, sino que la dificultaban. En situaciones cotidianas como en las que se veía a sí misma reaccionando con ira, reconoció que no estaba promoviendo un vínculo afectivo sano. Que, en lugar de abrir espacios de diálogo, las reacciones impulsivas le cerraban la puerta a la comunicación con su hija.

La reflexión en torno a su historia personal fue clave de su cambio personal. “Desierto” comenzó a hacer contacto con situaciones de su infancia y a comprender cómo sus experiencias de abandono habían marcado su forma de relacionarse con los demás y especialmente con su hija. Recordó cómo, de niña, tuvo que adaptarse a las expectativas de su madre, quien le asignó que cuidara de sus hermanas, una experiencia que quedó impregnada en su memoria. Esta revisión de su propia historia le permitió a “Desierto” comprender que su necesidad de controlar y prever *todo* en la vida de su hija estaba enraizada en su infancia, más que en las necesidades de ella. Se mostró consciente de que su estilo de crianza había estado influenciado por su necesidad de corregir, desde su maternidad, lo que había experimentado como hija.

“Desierto” dio pasos importantes hacia una mayor apertura emocional y relacional y hacia la identificación de los límites entre la sobreprotección y el “amor bien merecido”; concepto formulado por su hija para definir sus necesidades. Durante el transcurso del taller, llevó a cabo una evolución donde dejó de lado la

anticipación catastrófica y el miedo a su muerte lo que le permitió dialogar con su hija respecto a lo que esta necesitaba.

“Estrella”: transitando su cielo y cómo contacta con las estrellas a su alrededor

La experiencia de “Estrella” constituye un ejemplo del potencial transformador de los espacios grupales. A lo largo de su participación, ella reconoció sus avances, desde una maternidad apresurada debido a la dinámica familiar y laboral vivida, hacia una práctica más consciente, empática y vincular. Esto se dio gracias al cuestionamiento que hizo de los patrones heredados y a la consciencia de nuevas formas de significar la relación con su hija que se entrelazaron de manera progresiva.

Desde el inicio, “Estrella” manifestaba un distanciamiento emocional con su madre, revelando un vínculo marcado por la ausencia de afecto y la prevalencia de mandatos autoritarios que impactaban la relación con su hija. En sus relatos iniciales reconocía la dificultad para crear vínculos afectivos, incluso manifestó sentirse como un “monstruo” ante su hija. Sin embargo, conforme fueron pasando las sesiones, y gracias al diálogo grupal, comenzó a visibilizar nuevas formas de relacionarse con ella.

Se pudo observar en “Estrella” una progresiva apertura a la reflexión y la resonancia empática con otras participantes. Uno de los giros más significativos ocurrió cuando identificó en su hija rasgos similares a los suyos, lo que le permitió reconocerse no sólo como madre, sino también como una niña herida. Gracias a ello, hizo modificaciones en su estilo de crianza, particularmente en relación con el nivel de exigencia y las altas expectativas que proyectaba en los demás. Emergió el deseo de romper con el legado de insuficiencia que recibió expresado en su anhelo de que su hija pudiera sentirse “suficiente” y “valiosa” desde su singularidad. Fue aquí donde la habilidad de aceptación incondicional resonó ampliamente en ella.

En paralelo, “Estrella” comenzó a ensayar nuevos modos de vinculación cotidiana. La incorporación de prácticas de escucha y preguntar con un genuino interés por los sueños de su hija, se convirtieron en una puerta de acceso a una intimidad previamente desatendida. Estas transformaciones, aparentemente triviales, generaron efectos significativos en la mejora de la calidad del vínculo afectivo.

Otro aspecto relevante de su desarrollo fue la toma de conciencia acerca de los momentos en los que interrumpía involuntariamente la comunicación. Al priorizar una postura *adulta* sobre las demandas espontáneas de su hija, “Estrella” reflexionó, no desde la culpa, sino desde la apertura a posibles maneras de responder ante su hija. “Estrella” trasladó los aprendizajes del taller también hacia su pareja y abrió espacios de conversación en casa.

“Farolero”: en camino de ser una luz en la vida de sus hijos

Desde el inicio, “Farolero” compartió una fuerte conexión con su historia familiar y cómo ésta ha influido en su forma de criar a sus hijos. Habló de cómo ha tenido que desaprender comportamientos heredados, “esas piedritas que nos molestaban cuando estábamos con nuestros padres”, y del reto de encontrar paciencia con su hijo menor, en contraste con lo que vivió de niño.

Pronto fue identificando que su estilo de crianza se veía impactado por la carga emocional que arrastraba del trabajo, del cansancio y de la falta de comunicación con su pareja. Se reconoció como un papá gritón, consciente del daño que eso generaba y expresó la frustración de querer calmar a su hijo con gritos, entendiendo al mismo tiempo que eso sólo alimentaba un ambiente de tensión en casa. Reflexionó profundamente cómo los gritos habían sustituido su autoridad como padre, y cómo esta dinámica había sido aprendida por sus hijos, especialmente por el menor.

Uno de los momentos más significativos fue cuando compartió por qué se identificaba con “Baloo”, el oso de “El libro de la selva”: no solo por su manera alegre de ser, sino porque representaba una filosofía de vida centrada en lo esencial, en lo verdaderamente importante. Esto, de alguna manera, proyectó sus deseos en cuanto al rol que le gustaría jugar en su familia.

Con el tiempo, “Farolero” comenzó a transformar su mirada. Relató un episodio especialmente intenso, cuando, tras un día complicado en el trabajo su hija mayor lo recibió de manera afectuosa. En medio de una situación difícil, reconoció que estaba gritando sin ser escuchado y que su hijo también se protegía gritando. Tomó entonces una decisión crucial: pedir ayuda a su hija para que tradujera su mensaje al hermano menor. Esa acción, aunque le dolió, le permitió ver que los hijos también pueden colaborar, que, en este caso, su hija tenía herramientas valiosas para mediar y acompañar. En este momento, descubrió el poder de confiar y construir vínculos desde la vulnerabilidad.

En otro momento, “Farolero” enfrentó la situación de bullying que vivía su hija; ante esto escuchó, acompañó y validó su dolor. En lugar de *resolver* el problema por ella, la empoderó con palabras claras: “Tú tienes que buscar con quién te sientas segura.” Gracias a esto, la niña pudo identificar otras amistades, otras maneras de relación y fortalecer su estima personal. Este cambio reflejó el avance de “Farolero”, quien también comenzó a ver a sus hijos, no como extensiones de sí mismo, sino como personas con autonomía y con necesidades únicas.

Durante una actividad proyectiva y ante una tarjeta con la palabra “silencio” reconoció que sus hijos necesitaban que él dejara de gritar. Al tomar otra tarjeta con la palabra “sonreír”, comentó que él necesitaba contactar con la alegría que poseía. En otro momento, una imagen lo llevó a reflexionar sobre su infancia: la falta de una relación emocionalmente cercana con su padre y cómo ahora él quería ofrecer a sus hijos lo que no tuvo. Además, reconoció que muchas de las interacciones con sus hijos han respondido más a sus propias necesidades que a las de ellos, y que

su estilo de crianza, aunque bien intencionado, no estaba cubriendo lo que ellos requerían.

Al finalizar el taller, tras un esfuerzo considerable, logró reconocer el camino recorrido hacia la mejora en la comunicación con su esposa, la disminución de discusiones y el esfuerzo conjunto por construir un entorno familiar más armónico. Para él, el trabajo en pareja era algo esencial: “Si los de arriba no están bien, los de abajo no pueden estarlo”, mencionó. “Farolero” se mostró agradecido, honesto y comprometido. Aunque reconoció que seguía cansado, también vio cómo fue avanzando: quería ser “*Baloo*”, no “*Shrek*”, y estaba dando pasos hacia su meta.

“Geógrafo”: descubriendo un camino para ser padre

A lo largo del taller, “Geógrafo” transitó por una reflexión personal y vincular que evidenció transformaciones significativas, tanto en su rol como figura paterna, como en el contacto emocional consigo mismo. Desde el inicio, se posicionó como un padre “nuevo”, reconociendo abiertamente su ingreso reciente a la paternidad y relatando cómo re-conoció a su hijo cuando este tenía cuatro años. Esta revelación temprana marcó el tono de vulnerabilidad y apertura que caracterizó su participación a lo largo de las sesiones.

“Geógrafo” compartió varias experiencias que generaron confianza y seguridad emocional en el grupo y pusieron de manifiesto lo importante que era para él estar presente e identificar aquellas situaciones que no fortalecían la confianza, momentos en los que, debido a circunstancias laborales y familiares, no podía estar presente; algo que le generaba sentimientos de frustración y culpabilidad. Su narrativa evidenció una creciente conciencia acerca del valor de su presencia física y afectiva, así como de los efectos de su ausencia en el bienestar emocional de su hijo. Comenzó a comprender que su hijo, aunque pequeño, no sólo lo percibía como padre, sino que iba construyendo un vínculo a partir de su disponibilidad emocional y la constancia afectiva.

La identificación de dificultades en la formación del vínculo también fue un avance importante para “Geógrafo”. Cuestionó la manera en que respondía ante conductas desafiantes de su hijo, cuestionándose si permitir expresiones de enojo era válido y reflexionando sobre los límites de su estilo comunicativo centrado en la lógica y el razonamiento. Identificó la necesidad de validar el sentir de su hijo antes que imponer respuestas racionales que bloqueaban la comunicación. Reconoció que sus recursos, aunque bien intencionados, no solo resultaban ineficaces en momentos de crisis, sino que podían invalidar las emociones de su hijo. Esta toma de conciencia lo llevó a valorar el “tiempo fuera emocional” como una estrategia útil para regular la interacción con su hijo y preservar el vínculo. Asimismo, expresó cómo esta transformación también afectaba su vida de pareja, mostrando una sensibilidad creciente ante la necesidad de estar “en la forma que el otro necesita”.

El punto de mayor vulnerabilidad expresado por “Geógrafo” se dio cerca del cierre del taller. Durante una actividad proyectiva, pudo hacer a un lado su rasgo distintivo de racionalización y compartió su historia infantil: una infancia marcada por la ausencia emocional de figuras parentales en la que aprendió a silenciar sus emociones como mecanismo de defensa. Consciente de esta historia, articuló la necesidad personal de “rendirse” ante la experiencia emocional, abandonar la racionalización como única herramienta y permitirse sentir con apertura y autenticidad.

Así, el camino de “Geógrafo” fue transitar del estoicismo hacia el reconocimiento de la vulnerabilidad como vía de contacto emocional y crecimiento. La metáfora de “bajar la guardia” y dejarse transformar por la experiencia emocional resonó como el eje central de su tránsito por el taller. Denotó el cambio de un padre que creía que sentir era una debilidad a uno que empezaba a vivirse como un sujeto emocional, dispuesto a contactar consigo mismo para construir una paternidad más cercana y presente.

“Luna”: se percibe solitaria, pero tiene un universo a su alrededor

La trayectoria de “Luna” a lo largo del taller reflejó un profundo autodescubrimiento, y la conciencia de su historia de vida, de su estilo de crianza y de sus relaciones familiares. Desde la primera sesión, “Luna” se mostró como una madre preocupada por el bienestar de sus hijos, reconociendo que, tanto ella, como ellos, han vivido pérdidas que no han podido, de alguna manera, sanar. Esta declaración inicial, cargada de autenticidad, abrió el camino hacia una exploración más profunda de su historia personal, en la que la ausencia de su madre marcó una herida significativa y todavía no lo suficientemente resuelta.

En sesiones subsecuentes, “Luna” fue articulando con mayor claridad los mecanismos que ha construido para proteger a sus hijos, como su tendencia a la sobreprotección y el control. A través de metáforas familiares como la de “Mufasa”, atribuida por su hijo menor, “Luna” reconoció su afán por evitar que sus hijos tengan sufrimiento, incluso a costa de limitar su autonomía. Esta analogía, no solo reflejó la percepción infantil de su rol, sino también el modo en que sus intentos de protección reproducían patrones vinculados al miedo, al abandono y a la carencia emocional que experimentó en su infancia.

Uno de los momentos más significativos se dio cuando “Luna” identificó la raíz de su sobreprotección: el deseo de compensar la ausencia materna que marcó su niñez. Esta toma de conciencia fue acompañada por una creciente disposición a reflexionar acerca de los efectos de sus prácticas de crianza en la autonomía emocional de sus hijos, especialmente de su hija adolescente, quien le expresó de forma clara el deseo de resolver sus propios conflictos sin la intervención constante de su madre. Este tipo de retroalimentación directa, si bien dolorosa, fue comprendida por “Luna” como una oportunidad de cambio.

A lo largo de las sesiones, se hizo evidente la diferenciación que hizo “Luna” de lo que no tenía resuelto como hija y las necesidades de sus hijos. Esta distinción fue central para que comenzara a revisar su manera de comunicarse, de escuchar y de intervenir en la vida emocional de su familia. Se permitió nombrar emociones

que le eran difíciles de aceptar, como el enojo hacia su madre, que hasta entonces había sido reprimido por lealtad, culpa o una interpretación rígida del deber filial.

La evolución de “Luna” fue también visible en su habilidad para incorporar nuevas herramientas, como las respuestas empáticas aprendidas durante el taller, aunque también reconoció sus limitaciones para aplicarlas en momentos de alta carga emocional. Esta reflexión transparente, lejos de evidenciar fracaso, manifestaba una apertura al cambio y un nivel creciente de conciencia de sí misma.

Cerca del final, “Luna” se enfrentó, quizá a la experiencia más profunda: la herida de una niña que no ha sanado del todo; una experiencia marcada por la espera de un abrazo materno nunca recibido. Esta imagen, ofreció la dimensión más vulnerable de su relato y permitió relacionar su estilo de crianza con la necesidad no resuelta de reparar simbólicamente esa carencia a través de sus propios hijos. Aceptar que este vacío no podía ser llenado por otros, ni por sus hijos, ni por su madre, fue una de las conclusiones más poderosas a las que arribó.

“Luna” también tomó conciencia del impacto físico de su carga emocional al reconocer que sus enfermedades y dolores corporales estaban relacionados con un estrés emocional no gestionado eficientemente. Esta interconexión entre mente y cuerpo reforzó la necesidad del cambio, no solo como una necesidad relacional, sino como una cuestión de autocuidado. El camino de “Luna” aún es largo, pero durante el taller se puso de manifiesto una voluntad de cambio a través del reconocimiento de su historia, de su dolor y de su deseo de sanar.

“Pozo”: requiere acompañamiento para explorar en la profundidad de sus emociones

La participación de “Pozo” reveló un tránsito progresivo en su estilo de comunicación, en las prácticas de crianza y en su historia emocional. A lo largo de las sesiones, transitó de una comunicación reactiva y fragmentada hacia una más receptiva en sus relaciones familiares, especialmente con sus hijos.

Al inicio, “Pozo” expresó una preocupación acerca de cómo comunicarse con su hija para fortalecer su seguridad emocional. Esto abrió paso a una indagación personal visibilizando, tanto las barreras, como sus recursos personales. Las primeras narrativas como “grita uno, grita otro, gritamos todos”, evidenciaban un entorno familiar tenso, donde la explosividad emocional dificultaba los vínculos seguros. Sin embargo, poco a poco sus narrativas fueron manifestando los esfuerzos por transformar ese entorno a través de una interacción más cercana y afectiva. Relató cómo su hija le confió una situación de acoso escolar, hecho que sólo pudo acontecer gracias al ambiente de confianza que había propiciado. “Pozo” también avanzó en su autoobservación, reflexionando respecto a la carga de su trabajo nocturno y la ausencia en espacios familiares significativos, lo cual impactaba directamente en la calidad de la comunicación y el vínculo con sus hijos.

“Pozo” comenzó a manifestar el desarrollo de habilidades de gestión emocional, recurriendo al uso de recursos audiovisuales y metáforas para representar las emociones de sus hijos, como “el monstruo del enojo”. Este ejercicio le permitió una conversación más accesible para sus hijos y abrió la posibilidad de nuevas estrategias en pro de la vinculación con ellos. También pudo articular con mayor claridad los cambios que había experimentado.

Reconoció que la idea de aceptación incondicional, que inicialmente no le resonaba como prioridad, fue tomando un lugar central en su vivencia cotidiana. Aceptar a sus hijos desde lo que son, y no desde lo que deberían ser, se consolidó como uno de sus aprendizajes más significativos. Además, evidenció un cambio concreto: mejoras en la comunicación, mayor disposición emocional y un sentido de responsabilidad más equilibrado respecto a su rol parental. En síntesis, el camino de “Pozo” se caracterizó por pasar de la reactividad hacia la conciencia emocional y el cuidado intencional.

“Rosa”: aceptando las espinas, para poder disfrutar del aroma

La participación de “Rosa” a lo largo del taller evidenció su habilidad de introspección. Identificó tensiones emocionales profundamente arraigadas, especialmente en torno a su experiencia como hija, madre y miembro de una familia con dinámicas complejas. Expresó una alta carga emocional relacionada con el agotamiento cotidiano y la percepción de insuficiencia en su rol materno: “siento que hago muchas cosas y que no hago nada”. Esta frase reveló una sensación de desbordamiento y sentó las bases para comprender el conflicto que atravesaba: una mujer esforzada por cumplir múltiples funciones, pero que experimentaba poca validación de los demás y sin el reconocimiento propio ni el de ellos. Ante la experiencia de una de sus compañeras, “Rosa” comparó la relación con la que había tenido con su madre. Esto la llevó a reflexionar acerca de la dificultad que tenía para establecer una comunicación afectiva con ella. Reconoció que durante años atribuyó la responsabilidad del distanciamiento exclusivamente a su madre, pero que, recientemente había comenzado a identificar su propia contribución: “yo me estaba cerrando y debo de soltar más y debo de dejar que las cosas fluyan”. Describió con detalle una serie de episodios que pusieron de manifiesto el estrés acumulado en su cotidianidad y sus dificultades emocionales, así como las de su hijo. También compartió que constantemente se veía desbordada por la falta de apoyo, el juicio externo y la ausencia de espacios seguros para expresar su sentir.

A pesar de los obstáculos, “Rosa” compartió importantes avances en el reconocimiento de aspectos personales. Identificó la necesidad de establecer límites con su familia extensiva, especialmente con figuras que socavan su autoridad frente a su hijo. Y que, aunque no podía modificar ciertas circunstancias, sí podía decidir cómo responder a ellas. Esta postura si bien, no resolvía de manera inmediata sus dificultades, le permitió avanzar hacia una maternidad más consciente y coherente con sus valores.

El camino de “Rosa” reflejó un tránsito desde la confusión y el desborde emocional hacia una construcción paulatina de contención y el establecimiento de límites hacia otras personas.

Reflexiones acerca de la temática: el fortalecimiento de los vínculos de las figuras parentales con los niños y niñas a su cuidado

Durante el desarrollo del taller se observaron distintos momentos que aportaron a la temática central de la intervención. Por ejemplo, se exploraron los roles parentales, se estableció que no hay una “mamá perfecta” o un “papá perfecto”, que hay una figura parental que puede “sentir” a sus hijos, que puede hacer contacto con ellos, que puede tomar buenas decisiones, aún si no tienen un claro sentido, porque considera que, de alguna manera, es lo mejor para ellos; y someter esto a la reflexión.

Por ello, al explorar el rol, un gran paso es rebasar los estándares establecidos socialmente para contactar con la experiencia emocional. Así, proporcionar herramientas a las figuras parentales con la finalidad de que establecieran una relación comunicativo-expresiva más eficiente con sus hijos, particularmente ante situaciones potencialmente traumáticas, podría adquirir mayor coherencia; habilidades afectivo-comunicativas que incluyen la habilidad de la figura parental para establecer contacto con su propia vulnerabilidad.

El reconocimiento de las dificultades o heridas propias es de gran ayuda para identificar situaciones que pueden ser potencialmente traumáticas para sus hijos y la posibilidad de ser heridos. De esta manera pueden priorizar el desarrollo emocional del niño, más que la toma de decisiones basadas en lo racional; algo que suele ser muy común en los padres.

Otra habilidad es el reconocimiento y la atención a las necesidades relacionales y su impacto en el estilo de crianza que se ejerce. La reflexión y la diferenciación entre las necesidades de los padres y las de los niños permiten identificar necesidades no satisfechas en la historia personal del adulto, incluso aquellas que se remontan a la infancia. Estas heridas, muchas veces no elaboradas lo suficientemente, se manifiestan de forma inconsciente en las acciones

parentales, y aunque se intente cubrir las necesidades de los hijos, dichas heridas suelen dificultar y limitar el acompañamiento y la guía de los menores.

Una habilidad más se refiere a la generación de espacios de confianza en el entorno familiar, los que se construyen principalmente a través de interacciones cotidianas más que mediante experiencias altamente elaboradas. Estas interacciones, que favorecen la creación de confianza y tienen un alto impacto en la formación del vínculo afectivo, incluyen la escucha, la comunicación abierta y la aceptación incondicional. Dichas prácticas permiten a madres y padres identificar y desarrollar múltiples acciones para acercarse a sus hijos; sin embargo, lo más relevante es que promueven una reflexión más profunda sobre los propios *para qué*, es decir, las motivaciones subyacentes a respuestas automáticas y reactivas.

Contextos marcados por el estrés, la frustración personal y la falta de redes de apoyo, pueden derivar en respuestas poco favorables para la construcción de la confianza y el diálogo de los padres con los hijos. El eje central del desarrollo y fortalecimiento del vínculo parental radica en la reflexión y en la comprensión que alcancen los padres respecto a su ser y su sentir, más que al hacer.

Reflexiones en torno a la supervisión de la facilitación: facilitando a la facilitadora

A lo de la intervención, la experiencia formativa vivida en las sesiones de supervisión adquirió un carácter prioritario para fomentar la reflexividad y la transformación del estilo personal de facilitación. En un primer momento, al escuchar a las compañeras compartir sus temores frente al trabajo grupal, me surgieron cuestionamientos acerca de mis habilidades para generar espacios grupales seguros y de confianza; también dudé de mi poder de convocatoria. Sin embargo, la resignificación de estas inquietudes a través de la frase “llegarán los que deban llegar” me permitió disminuir la presión, reconociendo que cada persona es responsable de su propia experiencia. Esta perspectiva me llevó a una participación más auténtica y congruente, que, a su vez, favoreció la conformación de un grupo.

En el espacio de supervisión tuve aprendizajes fundamentales para la intervención, siendo uno de ellos, la importancia de evitar el uso de un lenguaje técnico que pudiera obstaculizar el acompañamiento de los participantes. Los ajustes no sólo respondieron a criterios de claridad comunicativa, sino también al principio de centrar la intervención en la experiencia del otro, construyendo desde los elementos que se manifestaban verbal y no verbalmente. Otro aprendizaje fue el equilibrio entre el ir y venir en el acompañamiento individual y el grupal. Un momento de reflexión significativa surgió al reconocer, gracias a la retroalimentación recibida, la omisión involuntaria que tuve hacia una de las participantes. Esta toma de conciencia me abrió la posibilidad de indagar en los motivos, tal vez inconscientes, que me pudieron llevar a invisibilizar determinadas necesidades dentro del grupo y a reflexionar acerca de la importancia de revisar las implicaciones personales que podrían estar influyendo en la exclusión de ciertas experiencias.

Mi entendimiento de la implicación fue amplificado al reconocer la presencia de mis procesos personales en la intervención, y que lo fundamental no era reprimirlos, pues siempre estarían presentes, sino colocándolos “entre paréntesis” para utilizarlos en favor de la facilitación, Este reconocimiento, lejos de generarme interferencias, me abrió al contacto con el otro desde una vulnerabilidad compartida y me permitió la posibilidad de un acompañamiento con mayor integridad y congruencia.

La supervisión se convirtió en un espacio colaborativo y de reflexión y reconfiguración de mi desempeño como facilitadora, permitiéndome experimentar de primera mano los beneficios y el impacto acompañar a otros en su experiencia y su sentir.

Reflexiones respecto a la fundamentación: construyendo sobre bases sólidas

Durante el desarrollo de la primera sesión adopté una postura mesurada y no intrusiva, orientada a crear un ambiente de seguridad y apertura. Esto responde al planteamiento de Kinget y Rogers (1965), quienes sostienen que

el primer paso lo da el paciente al acudir al psicólogo [en nuestro caso, el acompañado y el facilitador]. Es la mínima e imprescindible expresión de su voluntad de ser. El psicólogo procura que esa voluntad crezca... Se ofrece como persona” (p. 8).

La alineación con esta premisa me dispuso a una presencia y una disposición auténtica. En ello incidió mi implicación personal y que me coloqué físicamente dentro del círculo de trabajo, modelando desde la autenticidad y siguiendo la idea de Rogers de que “sólo mostrándome tal cual soy, puedo lograr que la otra persona busque exitosamente su propia autenticidad” (p. 19).

En cada sesión, mi compromiso con las historias individuales creció, como cuando una madre y su hija ampliaron su marco de referencia e integraron sus distintas perspectivas. Esto confirma que “los grupos, además de sentir, piensan” (Barceló, 2003, p. 46) y que esta capacidad colectiva permite desarrollar comprensiones difíciles de alcanzar de manera individual. En esta labor, el rol del facilitador resulta fundamental, ya que requiere de la atención, no sólo a las manifestaciones individuales, sino a las dinámicas del grupo como un todo. Como indica García (2022), se trata de “poner de relieve que el material que debe ser elaborado no es sólo el que aporta la memoria, sino el que se está produciendo ‘aquí y ahora’ en la situación de grupo” (p. 279).

La incorporación de marcos teóricos la utilicé estratégicamente para favorecer la reflexión. En particular, compartí la herramienta de la “Docena sucia” como una forma de brindar a los participantes referencias para observar sus desempeños parentales. Este recurso fue planteado siguiendo el modelo propuesto por Egan (1981), quien señala que un “orientador efectivo puede ofrecer al cliente marcos de referencia alternos para observar su conducta, a tal grado que éstos sean más precisos y constructivos que aquellos del cliente” (p. 35). A través del diálogo, invité al grupo no sólo a narrar, sino también a resignificar sus experiencias,

ya que “un grupo que desea crecer, como una persona, necesita abrirse a su experiencia y darle significado” (Barceló, 2003, p. 37).

Durante una sesión particularmente intensa, los participantes compartieron su frustración al no lograr implementar eficientemente lo aprendido en el grupo. Esta emoción, aunque esperada, fue acompañada desde un espacio de contención, permitiendo explorar introyectos como “debo ser un papá o mamá perfectos”. Este momento de resignificación se convirtió en el eje central de mi función como facilitadora. Como señala Barceló (2003),

facilitar un grupo significa adoptar riesgos para fomentar la experiencia, ayudar a atenderla para otorgarle significado... Y todo ello con el único recurso de nuestra presencia vivencial, de nuestra actitud, de nuestra propia persona que deviene recurso para el grupo (p. 64).

Reconocer un acompañamiento basado en la presencia, como algo profundamente significativo, se vincula con la experiencia de “vivir más sensiblemente” (Rogers, 2022, p. 192); lo que enriqueció mi persona mediante el encuentro con los demás.

Una parte fundamental consistió en explorar, no sólo las necesidades de los hijos, sino también las necesidades actuales y pasadas de las figuras parentales. Esta indagación permitió que identificaran que la crianza está influida por las necesidades relacionales, que, como padres, no tenían. Estas, según González (2023), “se sienten y se originan por/en la interacción humana. Es lo que queremos y necesitamos cuando estamos relacionándonos y se satisfacen con respuestas afectivas adecuadas” (p. 5). Esta mirada me remite al concepto de guion de vida, entendido como “la compilación de reacciones de supervivencia, conclusiones experienciales implícitas y esquemas procedimentales, decisiones explícitas, medidas de autoprotección y de refuerzos que se produjeron bajo estrés, durante el proceso de crecimiento” (Erskine, 2019, p. 10), desde donde se configuran muchas prácticas de crianza.

También fue evidente que las necesidades más recurrentes en el grupo estaban relacionadas con el cuidado, la validación, la expresión emocional y el encuentro afectivamente cercano. Dichas necesidades coinciden con las señaladas por Erskine (2019): “pasar tiempo con personas que nos respeten y nos valoren, apoyen los esfuerzos que hacemos para expresarnos como individuos singulares, y que nos cuiden y den cariño, pero que también aplaudan nuestra capacidad de cuidar de nosotros mismos” (p. 11). En muchos casos, estas necesidades no han sido reconocidas como tales, y en su intento por ser satisfechas a través de los hijos, se invisibilizan las de los padres y las de los menores. Reconocerlas y resignificarlas resulta un paso clave en el camino hacia una parentalidad más consciente y congruente.

Para cerrar; un viaje de crecimiento y aprendizaje mutuo

Las siete sesiones fueron una vivencia rica en emociones, desafíos y aprendizajes. Cada encuentro me brindó la oportunidad de reflexionar en torno al papel y tareas de la facilitación y acerca de la importancia de la flexibilidad, la vulnerabilidad y la contención emocional. Esto, no solo fortaleció mis habilidades profesionales, sino también me permitió contactar con lo humano, tanto en mí misma como en los participantes. El taller fue, en última instancia, un espacio de crecimiento colectivo, donde el acompañamiento mutuo y el reconocimiento de las emociones compartidas se convirtieron en los pilares de una experiencia transformadora para todos los que participamos directamente y también para nuestras familias y la gente que nos rodeaba. Este es el alcance y la riqueza que tiene la facilitación del potencial personal y grupal en el que me he ido formando y reconstruyendo, al igual que las personas que me brindaron la oportunidad de brindarles mi acompañamiento.

CAPÍTULO 7. RESULTADOS

Este capítulo remonta al comienzo de este trabajo, a la pregunta que motivo su construcción y que abrió paso a la mirada analítica de los datos recabados durante el taller “Toma mi mano. Cuidando tu corazón”. Una tarea que requiere rigor analítico y mantener a resguardo el involucramiento que caracteriza una intervención socioprofesional. Así entonces, se retoma la pregunta orientadora, ¿Cómo construyen el vínculo afectivo, madres, padres y cuidadores con niños/niñas a su cargo ante situaciones potencialmente traumáticas? Con ello presente, en este capítulo se escudriñan los datos de diversas maneras, las notas de campo, fichas descriptivas, transcripciones y audios entre otros. Se pretende, como lo expresa Wolcott (1994), contar la historia de los datos, transformar los mismos a través del análisis y la interpretación, ilustrar una realidad social vinculada a la experiencia de los participantes. Este apartado demanda la habilidad analítica y reflexiva del facilitador-interventor para alcanzar este objetivo.

En palabras de Coffey (1996), “las vidas y las conversaciones de la gente tienen que convertirse en texto” (p.50), es así, que este capítulo pretende dar a conocer, cómo las madres, padres y cuidadores de los niños y niñas construyen vínculos que auxilien a los menores en el afrontamiento de situaciones potencialmente traumáticas. Ello, mediante la reflexión en torno a la experiencia de los participantes, entendiendo como viven su mundo, focalizando la experiencia y comprendiendo sus significados.

Los datos han sido clasificados en tres categorías de las que se desprendieron las subcategorías. Sus puntos de convergencia dieron luz acerca de los fenómenos sociales que se revelaron en las narrativas, en los relatos que revelaron experiencias y abrieron paso a su posterior elaboración mediante la lectura e interpretación de quien realizó la intervención. Los resultados que se presentan atienden a las categorías y subcategorías identificadas.

7.1 Categoría 1. Establecimiento de confianza y seguridad

La parentalidad es un término que se enuncia de múltiples maneras y para comprender lo que representa, dicen Vargas, et al. (2019), se cuenta con algunos elementos claves: prácticas de cuidados, condición de ser padre o madre o como el conjunto de habilidades que les permiten ejercer este papel y responder a las necesidades de sus hijos para un desarrollo sano. Esta categoría engloba la experiencia de quienes transitan por la experiencia de la parentalidad y cómo buscan (o no) el establecimiento de vínculos favorecedores de la confianza y seguridad en los menores que tienen a su cargo.

La necesidad de establecer vínculos cercanos que brinden confianza y seguridad no sólo atañe a procesos de formación o a la crianza de los hijos, sino a la conformación de lo propiamente humano. Bowlby (2014), enfatiza la importancia de “entender que un ser humano desde su nacimiento necesita desarrollar una relación con al menos un cuidador principal con la finalidad que su desarrollo social y emocional se produzca con normalidad” (p. 18). Es, mediante el vínculo cercano y afectivo, que el infante adquiere la seguridad en sí mismo, una condición que lo acompañará a lo largo de la vida, un punto de partida que impregnará “la dinámica de largo plazo de las relaciones entre los seres humanos” (p. 18).

La relación con las figuras parentales es uno de los primeros encuentros que tiene el infante con el mundo y lo que pueda proveerle este encuentro es clave para su desarrollo, “el mantenimiento firme de un vínculo es experimentado como una fuente de seguridad y la renovación de un vínculo, como generadora de alegría”, agrega Bowlby (2014, p. 117). Ello es crucial también para la vida social, pues “muchos de los trastornos psiconeuróticos y de la personalidad como correspondientes a una alteración de la aptitud para establecer vínculos afectivos, [se deben] a un desarrollo defectuoso durante la infancia, o a una alteración posterior” (Bowlby, 2014, p. 118). Aunque la ruptura de los vínculos no es el único

desencadenante de un déficit en el desarrollo, es del que se tiene más información y registro, dice el autor.

La relación con los demás, cuando es nutriente, cubre una de las necesidades existenciales más importantes; la de seguridad. La satisfacción de necesidades como esta, al decir de Fromm (1975) y Erikson (1987), resulta indispensable para la supervivencia, tanto como las fisiológicas, como comer, respirar o dormir.

Cuando, en una familia se prioriza el respeto y la cercanía afectiva, los problemas y dificultades pueden tener un espacio de comunicación y diálogo, lo que” aumenta el apego y la confianza (...), permitiendo la búsqueda de mejores soluciones”, como lo plantean Suárez y Vélez (2018, p.164). En entornos familiares que son seguros se pueden fincar experiencias sólidas en confianza que acompañan al individuo hasta la vida adulta. Es importante “que se tome conciencia sobre el valor socializador de la familia, que se construyan vínculos positivos entre padres e hijos, ya que es en la familia donde se adquieren las primeras pautas de relación social” agregan Suárez y Vélez (2018, p. 165). En contexto de este trabajo, la seguridad y la confianza se consideran herramientas que son imprescindibles para que el menor de edad enfrente de manera eficaz situaciones traumáticas o de difícil gestión.

La experiencia de resolver lo dificultoso en la vida es algo que siempre se tiene presente, no solo en el caso de los niños, sino en general, pues constituye el sostén de la confianza personal, de la certeza acerca de uno mismo y de la autonomía personal, cuestiones que permiten acompañar y ser acompañados sin menoscabo de lo propio. De esta categoría se desprenden las que se desarrollan enseguida.

7.1.1 Actitudes parentales, construcción y mantenimiento de vínculos

La construcción de vínculos afectivos suele ser un desafío para las figuras parentales, particularmente cuando se entiende como un fin o un resultado con permanencia indefinida. Sin embargo, los vínculos se edifican constantemente, es una acción permanente con giros, subidas y bajadas. En el vínculo que establecen

los cuidadores con los niños juega un importante papel la escucha, la congruencia y la aceptación incondicional que señala Rogers (1972); aspectos que, por cierto, les fueron muy significativos en la intervención. Ellos compartieron lo que les ayudaba al fortalecimiento de vínculos y lo que por el contrario, le resultaba en la fragmentación de este. Como “Asteroide”, quien en la tercera sesión, manifestó que aprovechaba cualquier momento para compartir con sus hijos, por ejemplo, que mientras conducía a casa, buscaba conversar con ellos, que, y si bien, era un momento que usaba para este fin, reconoció que no siempre era oportuno, pues al ir conduciendo, esto también entorpecía la relación, así lo dijo; “por lo general, pues siempre vamos, o sea, voy conduciendo, pero esta vez que estaba muy feo, dije no espérame, ahorita no me digas nada, y ya, y ya pues ahí le corte y ya no hubo más oportunidad de hablarlo después” (“Asteroide”, TM-3, 21-3-2025). Ella se refiere con “feo” al clima, pues en esa ocasión hubo una tormenta de arena y su atención estaba enfocada en conducir de manera segura. La escucha activa, dicen Rogers y Farson (1957), respeta y considera los puntos de vista del otro, por lo que, ir conduciendo un auto en condiciones climáticas desfavorables, esto no le permite a “Asteroide” hacerlo. Mas adelante, ante la recriminación que ella se hace por este evento, reflexiona que, como padres de familia “los únicos que los podemos ayudar somos nosotros”, (“Asteroide”, TM-3, 21-3-2025). Se puede decir que pasó del autorreproche al reconocimiento de que ella tiene la responsabilidad -y también los demás participantes- de favorecer tiempos y espacios que sean propicios para la relación y comunicación con los hijos.

“Farolero” también expreso tener claro lo que no favorecía la relación con sus hijos;” yo quiero solucionar todo a los gritos y esto es demasiado malo porque no hay un lugar de que se sientan seguros conmigo” (“Farolero”, TM-3, 21-3-2025). La situación emocional de los padres tiene un impacto directo en la crianza, como lo plantean Pérez-Padilla, Hidalgo-García y Menéndez-Álvarez (2012), en sus estudios acerca el impacto del estrés parental en las familias; “los progenitores que experimentan niveles importantes de estrés en el desempeño de su rol tienen a desplegar unas prácticas parentales menos apropiadas para el desarrollo de sus hijos” (p.62).

Para “Geógrafo”, la presencia física representa algo fundamental para la generación del vínculo, como lo menciona; “aquí estoy, aquí estoy si te sientes mal, si algo te está pasando allá afuera y yo voy a estar aquí” (“Geógrafo”. TM-3, 21-3-2025). Si bien, sus palabras remiten a la presencia física, pueden ser extendidas a una presencia simbólica que refuerza la disponibilidad para cuando el menor lo necesite; lo que resulta favorecedor de la confianza.

“Aviadora” también compartió la importancia de la escucha aun cuando vive con un severo problema de audición. Dijo: “trato de escucharlos y sí escucharlos. Yo tengo un problema de audición, yo batallo mucho para escuchar, desde hace ocho años me habían diagnosticado que me iba a quedar sorda; el caso es que yo suelo preguntar ¿mucho? y ¿cómo? ¿qué?” (“Aviadora”, TM-3, 21-4-2025). Su apertura para visibilizar una deficiencia física dentro del grupo constituye, en sí misma, un indicador del clima de seguridad psicológica que se fue configurando entre los participantes. Al expresarlo, “Aviadora” no sólo reconoce un límite propio, sino que también manifiesta su deseo explícito de estar disponible para los otros, incluso en condiciones adversas. Su narrativa resonó en el grupo: mostró que escuchar no es únicamente un acto sensorial sino una disposición relacional.

Desde la perspectiva del acompañamiento centrado en la persona, Egan (1981) subraya que ayudar implica, antes que nada, estar ahí para el otro, lo que describe como una presencia activa, de atención sostenida y genuina disponibilidad emocional. Escuchar, en este sentido, excede la dimensión auditiva y se convierte en una forma de recibir al otro tal como es, sin condiciones. La experiencia compartida por “Aviadora” adquiere un matiz significativo: pese a su limitación física, su esfuerzo constante por escuchar y preguntar refleja una comprensión de la escucha como una acción que favorece la vinculación con sus hijos.

“Desierto” compartió que el simple hecho de preguntar a su hija “¿Qué necesitas?”, le permitió establecer contacto con ella; “y ya hasta con eso puedo medir el semblante del día, el pulso, todo sale de esa pregunta” (“Desierto”, TM-7,

2-5-2025). Vergara (2022), propone que el vínculo afectivo, requiere del reconocimiento de sí mismo y del otro como persona y como personas en relación, porque de esta manera se da una vinculación segura y sólida. Al identificar las necesidades de su hija “Desierto” la reconoce a ella y da apertura a un dialogo que favorece la formación del vínculo.

Por otro lado, “Estrella” comparte de una manera muy puntual su percepción; “yo encontré más que nada que todo se reduce a la comunicación”, (“Estrella”, TM-3, 21-3-2025). La comunicación, efectivamente, juega un papel clave, sin embargo, también se ha de considerar que la comunicación se acompaña de posturas, actitudes, etc., y que no toda comunicación es favorecedora del vínculo. Ya que el “vínculo no es una relación lineal y estática sino una estructura que se crea, particular, dinámica, donde hay interdependencia y continua transformación.” (Vergara, 2022, p.63). Por ello, podemos complementar que el fortalecimiento de vínculos va mucho más allá de un proceso de comunicación pues involucra una dimensión emocional que resuena en quienes participan y promueve su seguridad.

Cada familia es distinta y es en esas diferencias que se encuentra lo que a cada uno le es benéfico para generar el vínculo, es esa “relación, un lugar (...) en la que las interacciones terminan por ejercer influencia mutua entre las personas que forman parte del vínculo.” (Vergara, 2022, p.62). Y en esa bidireccionalidad encontrar lo que cada uno requiere para enfrentar las situaciones de la vida desde el saberse acompañado.

7.1.2 La seguridad básica y su dinámica

El fortalecimiento de vínculos seguros en el hogar permite que los niños y las niñas compartan con sus padres las situaciones difíciles que pueden vivir, lo que se traduce en confianza y en seguridad. Cuando los niños tienen esta experiencia no se guardan para sí lo que les amenaza o les lastima, al tiempo que se sienten aceptados. La aceptación positiva incondicional, de acuerdo con Rogers (1972), contribuye a crear relaciones significativas y es un constitutivo fundamental en la

generación de la seguridad básica de los menores. Cuando se cubren suficientemente estas necesidades, se vive la certeza de que se pueden confiar en uno mismo y que se es capaz de enfrentar situaciones difíciles, algo que fortalece la valía personal al considerarse lo suficientemente digno para ser amado y respetado, por uno mismo y por los demás.

Cuando las figuras parentales cubren la necesidad vital de seguridad, no solo refuerzan su vínculo con los menores, además le permiten asentarse en bases sólidas al enfrentar situaciones adversas. Para Yalom (1984), “el modo básico de la existencia es la relación” (p.443), lo que refleja la relevancia de la relación que favorece confianza y seguridad. Además, el autor resalta la importancia de satisfacer en las edades tempranas del desarrollo (y aun en la adultez), necesidades psicológicas básicas, como son; la seguridad, pertenencia, identificación, amor, respeto y prestigio. Así lo señala; “los individuos que tienen satisfechas estas necesidades se orientan hacia su desarrollo, son capaces de poner en práctica su propio potencial” (p.433); lo que equivale a la seguridad básica de Erikson (1987).

Sin embargo, la promoción de la seguridad básica del menor también beneficia a los cuidadores, pues la cualidad de la relación que se establece impulsa en los involucrados un vínculo afectivo promotor del desarrollo y el bienestar. Un ejemplo de ello lo manifestó “Pozo”, quien encontró que, a través de preguntas podía indagar en la experiencia de su hija y así lograr que ella se sintiera en confianza para compartir una situación difícil que estaba viviendo; “le dije, pues así de ¿por qué? ¿cómo llegaste? de ¿qué comiste? así ¿con quién comiste?” (“Pozo”, TM-3, 21-3-2025). Lo que contribuyó a profundizar en una situación de acoso que la niña estaba experimentando, quien le externó sus inquietudes. Gracias a ello, percibió un fortalecimiento en la confianza y en la seguridad de la menor de que sería aceptada y validada en algo que llevaba guardado; la vivencia de acoso escolar que sufría.

De acuerdo con Erikson (1950), si se niega al niño “la experiencia gradual y bien lograda de la autonomía de la libre elección (o si se debilita mediante una

perdida inicial de la confianza) aquel volverá contra sí mismo con toda su urgencia de discriminar y manipular” (p.56). Por ello, la importancia de desarrollar en los niños esta autonomía y abrirles espacios para que decidan compartir sus experiencias y como se están viviendo en ellas.

En relación con lo anterior, “Asteroide” dio testimonio de como su hijo desarrolló la seguridad necesaria al externarle su deseo de autonomía; “y me dijo, yo puedo solo” (“Asteroide”, TM-6, 11-04-2025), respecto a una actividad donde antes había requerido ayuda. El niño tuvo la certeza de que podía hacerse cargo de sus tareas (por primera vez) sin que su madre interviniera; se puede decir que se sabía con la seguridad y confianza para realizar tal actividad.

Que los niños y las niñas compartan sus experiencias, se debe en mucho a que se viven aceptados, y en ello influye el tipo de relación, o más bien, el vínculo afectivo que los padres han establecido, que es, probablemente, el más valioso de los recursos que se tienen para comprender las necesidades de los hijos. Como comparte “Luna” cuando su hijo tuvo a bien expresarle sus sentimientos respecto al apodo con el que se dirigía a él; “y me decía - es que no me gusta que me digan así. Yo sé que estoy enano, pero no tienen por qué estármelo diciendo-”, (“Luna”, TM-4, 28-3-2025). Esto fue un límite que su hijo le planteó a “Luna”, quien hasta entonces no se había dado cuenta de lo que le generaba cuando lo llamaba con el apodo de “Chapito”. Para ella esto fue una sorpresa, en tanto que para el menor representó una confesión que suele hacerse cuando se sabe que no va a ser reprobado, condicionado o devaluado, esto es, cuando se vive confiado y seguro de ser escuchado y aceptado.

La relación de confianza que ha logrado “Luna”, también le ayudó a acercarse a su hija y conocer lo que le desagradaba, algo que, ciertamente, no es sencillo; “me dijo [con cierta ironía] si mamá, eres bien comunicativa...por eso muchas veces no te queremos contar las cosas” (“Luna”, TM-7, 2-5-2025). De esta manera su hija le expresó su rechazo y las ganas de mantener distancia cuando “Luna” revelaba a otros conversaciones que su hija consideraba privadas, pero al mismo tiempo, esto

denota que, tanto la confianza como la seguridad no se han agotado, ya que, lo que se nombra y se habla, revela que estas cualidades siguen presentes en la relación. Esto les permitió a madre e hija acercarse y llegar a acuerdos.

La promoción de la seguridad básica apoya el bienestar, tanto de niños como el de los padres y la construcción y fortalecimiento de los vínculos afectivos, se da el enriquecimiento de la relación. Es imperativo que los padres desarrollen la sensibilidad que les permita identificar y comprender lo que los niños necesitan o requieren, que les construyan entornos de seguridad y favorezcan la confianza en el marco social en el que ellos se encuentran, como dice Erikson (1950).

Los padres compartieron cómo sus actitudes favorecían o entorpecían el desarrollo de vínculos promotores de la seguridad con sus hijos, reconocieron que esto también les ayudaba a ellos pues mejoraba la calidad de la relación, les permitía profundizar en las experiencias de sus hijos y lograr una comprensión más allá de su percepción. Además, favorecía el establecimiento de una relación significativa y de aceptación y valorización mutua.

En un mundo donde la seguridad cada vez es más escasa, donde la turbulencia diaria, las comunicaciones y las interacciones sociales, la hacen más compleja, que los padres y madres provean a los menores bajo su cuidado de una confianza y seguridad que los va a acompañar a donde quiera que vayan y vivan lo que vivan, es el activo más valioso para salir fortalecidos ante situaciones que sean potencial o verdaderamente traumáticas.

7.2 Categoría 2. El círculo de apoyo de los cuidadores y la crianza

Las relaciones interpersonales son fundamento de la vida, y si bien, es durante las primeras etapas del desarrollo que tienen un notable impacto en el crecimiento y el bienestar, también es pilar de la personalidad. El ser humano es relacional por naturaleza y la existencia misma se conforma en la interacción y el juego social. Dice Palmero (2012), que “la vida es relación. Todo está interconectado” (p.22).

Criar a otros, aunque no lo parezca, también es una labor en comunidad, se puede decir que los padres de familia no están solos, aunque a veces pueda parecer lo contrario. Lo cierto es que cuentan con el aprendizaje y el marco de referencia producto de las relaciones que establecen con los demás, particularmente, con miembros de la familia de origen o con los que son más cercanos.

Las relaciones que los cuidadores establecen con otras personas tienen enorme relevancia en las decisiones que toman y en el rumbo a donde dirigen los cuidados y la formación de los hijos. Cuando los que les rodean ofrecen sostén, respeto, valoración, apoyan y enriquecen los esfuerzos de crianza que llevan a cabo, se puede decir que cuentan con un círculo de apoyo. Un entorno de relaciones interpersonales que son significativas, que aportan recursos para hacer frente a situaciones difíciles y de conflicto; algo muy frecuente cuando se participa en la formación de los hijos.

Cuando un cuidador cuenta con un círculo de apoyo, este no se limita a la crianza, pues es gracias al encuentro interpersonal con personas significativas es que se satisfacen las necesidades que Erskine (2019), llama relacionales. Cubrir estas necesidades reditúa en un bienestar que sostiene el crecimiento y el despliegue de las potencialidades personales y sociales; algo indispensable cuando se viven situaciones de dificultad. Cuando un padre de familia o un cuidador de menores cuenta con la experiencia de ser apoyado cuando cuida a otros, pero también a sí mismo, tiene mayores posibilidades de transmitir esto mismo a los menores a su cargo; quien se sabe cuidar puede enseñar a otros a hacer lo mismo. En esta categoría se abordan estas cuestiones y las que se desprenden a manera de subcategorías.

7.2.1 La relación con los padres; huellas que trascienden

La parentalidad puede llegar a ser abrumadora, no solo por la responsabilidad de formar a otro ser humano, sino también, porque enfrenta situaciones que resultan desconocidas, desde lo más básico, -como proveer de alimento y albergue-, hasta

cómo educar, como formar en habilidades que ayuden a los hijos a enfrentar los desafíos de la vida. En este mar de incertidumbre, los cuidadores recurren a una fuente primaria de información: sus padres. Ya sea para requerir su soporte en la crianza, o bien, para remontar el cumulo de experiencias vividas; entre estas, las expectativas que se les exigen como padres o las situaciones difíciles que se tuvieron.

Los cuidadores y quienes realizan tareas de crianza enfrentan innumerables retos en el diario vivir, pero, es en las situaciones de dificultad, donde suele emerger lo que aprendieron como hijos y lo que les mostraron sus padres para resolverlas. “Farolero” así lo ilustra; “hemos trabajado con lo que nuestros padres nos han enseñado” (“Farolero”, TM-1, 22-2-2025). Esto fue compartido cuando expresó las expectativas que tenía del taller. Compartió que en su manera de ser padre identificaba las enseñanzas que sus padres le habían legado, pero que también quería ir más allá, es decir, aprender nuevas maneras de ejercer su paternidad y los retos que le presentaba. Aceptó la influencia que tenían sus padres en la manera como se relacionaba con sus hijos. Desde la perspectiva del apego, Bowlby (1951), señala que los modelos de relación que se forman en la niñez funcionan como guías para los vínculos posteriores, tal como sucedió en el caso de “Farolero” y otros participantes.

La experiencia adquirida es un eje rector en la vida, como lo dice Rogers (1972); “mi experiencia es mi máxima autoridad. Mi propia experiencia es la piedra de toque de la validez. Nadie tiene tanta autoridad como ella, ni siquiera las ideas ajenas ni mis propias ideas” (p.26) De esta manera se entiende cómo la experiencia que se tuvo como hijo puede llegar a predominar en las personas que son padres de familia o que llevan a cabo tareas de crianza.

El sentir de un hijo trasciende al hacer de un padre. El adulto cuidador busca evitar en sus hijos los dolores que tuvo en la vida, emular el ejemplo de sus padres, evitar la repetición de lo percibido como negativo, o bien, tomando como referencia lo que se experimentó como nutricio. La relación que sostuvo y sostiene el adulto

cuidador con sus padres continúa influyendo en la manera en la que enfrenta los retos de la crianza. Esta relación primaria es un marco, un ejemplo de lo que se desea o no llegar a ser. Uno de los participantes, cuyo interés principal de asistir al taller fue aprender nuevas maneras de criar, maneras que fueran más allá de lo que había internalizado, así compartió su experiencia; “quitar esas piedritas que nos molestaban cuando estábamos con nuestros padres” (“Farolero”, TM-1, 22-2-2025). La analogía de las “piedras” hace referencia a las dificultades y obstáculos que “Farolero” enfrentó cuando niño. Su tono melancólico y con un tinte de tristeza dio a entender cómo vivió su infancia y su motivación para proveer a sus hijos de un entorno distinto a lo que él vivió. Así lo expresó; “porque con mi papá siempre fue pelear y ahora hasta que empecé yo con mis hijos, veía muchas acciones que hacía mi papá” (“Farolero”, TM-6, 11-4-2025). Ello evidencia, que lo que sus padres le mostraron respecto a la crianza lo replicaba con sus hijos.

Pero el camino no siempre se recorre de la misma manera, también se puede caminar en “sentido contrario”. Cuando se han vivido experiencias de dolor, algunos padres de familia quieren que a sus hijos no les pase lo mismo. Por ejemplo, “Luna” compartió con el grupo un episodio de su niñez que le ayudó a entender la manera en que interactuaba con sus hijos; en el punto más álgido, así lo expresó: “a mí me daba mucho miedo dejárselos [se refiere a sus hijos] a mi esposo o que les pasara algo y ya no regresar. Mi mamá, así, un día se fue y ya no la vimos, o sea, se fue a trabajar y ya no regresó, o sea, para nosotros, pues sí, fue algo bien difícil” (“Luna”, TM-3, 21-3-2025). De esta manera se puede evidenciar como, lo que ella definió como sobreprotección debido al miedo que tenía de separarse de sus hijos, incluso para dejarlos con su papá, era que pensaba que “podía no volver” como lo hizo su madre. En este momento “Luna” se centró en la ausencia de su madre y en los siguientes momentos profundizó en ello. Entre lágrimas, narró su vivencia y luego agregó; “creo que ninguna mamá queremos que nuestros hijos sufran, pero la sobreprotección, o sea, sí me dice mi marido, es que es demasiada” (TM-3, 21-3-2025). Aunque se observa que generaliza, y hasta cierto punto normaliza la sobreprotección con la expresión “ninguna mamá”, casi al final del taller compartió; “hay muchas cosas en mi vida que quiero cambiar y todos, todos me dicen `mientras

no sanes a tu mamá, no vas a poder” (“Luna”, TM-6, 11-4-2025). Esta reflexión es un indicador de la conciencia alcanzada en cuanto al abandono de su madre, la identificación de heridas de la infancia que reclaman ser atendidas y la influencia que tiene en la manera en que sobreprotege a sus hijos.

Responder desde el miedo y las necesidades infantiles no cubiertas es algo recurrente en el ejercicio de la parentalidad. Los participantes compartieron distintos testimonios, por lo general, racionalizando e interpretando, justificando y otorgándose una validación. Se dijeron a sí mismos que representaban el rol del “padre o madre bueno”, una cuestión que se añoró en la infancia y que es un intento de cubrir la propia herida más que las necesidades de los hijos. Un ejemplo de esto lo dio “Estrella”, cuando dijo; “lo que veo desde mi perspectiva, es que yo creo que todos educamos con nuestro mayor temor.” (TM-6, 11-4-2025); así reconoce que el miedo ha sido su guía. “Asteroide” también compartió; “mis papás se divorciaron cuando yo tenía 14 años (...) a pesar de que mi mamá siempre estuvo, pues mi papá estuvo ausente. (...) Necesitaba un papá que me protegiera.” (“Asteroide”, TM-6, 11-04-2025). Esto lo menciona porque, así como ella necesitaba protección, se reconoció sobreprotectora con sus hijos buscando que no vivieran lo que ella vivió cuando niña.

De acuerdo con Muñoz (2012), durante la niñez, el ser humano experimenta situaciones que generan anhelos, que, en el caso de las figuras parentales, se reflejan en la forma en que ejercen la crianza. Muñoz (2012), habla de asuntos inconclusos, los que entiende como “asuntos o situaciones relacionales que tienen que ver con una necesidad que se quedó pendiente” (p.29). Así, cuando una figura parental *jala* estos asuntos que le han dejado huella, pueden llegar a condicionar la forma en que se relacionan con sus hijos -y con los demás.

Por su parte, “Rosa”, ofreció un testimonio doloroso de su infancia, algo muy difícil vivido con sus padres. Uno estos lo hizo cargado de emoción; “yo recuerdo mucho esa acción de mi mamá, y yo digo, pues ¿qué hice mal como para que mi mamá no me quisiera dar la mano?”, (TM-6, 11-4-2025), en referencia a un episodio

donde se vivió rechazada. Esto después la llevó a concretar cómo sus padres ejercían la crianza; “pues ni se diga de mi papá, verdad, o sea, si, mi mamá a veces es un tanto distante, pues mi papá muchísimo más, este, y pues, me afectó”. Compartió que se vivió invalidada, no aceptada, y que esto la había llevado a que, como madre, buscara no generar lo mismo en su hijo, e incluso, a actuar todo lo contrario; “y pues, yo crecí mucho con esta idea, y yo con mi hijo, siento que a veces puedo llegar, incluso a hacer hasta todo el extremo contrario, de decirle, pues si no te gusta, no lo hagas, o sea, y déjalo así” (TM-5, 4-4-2025). De esta manera, reconoció que se ha colocado en el “otro extremo”, como ella lo nombró, una posición opuesta a lo que vivió con sus padres. De acuerdo con Cabarrus (2023), en función de las heridas vividas durante la infancia, estas “pueden darse por falta o por exceso. Es decir, por la falta de atención o por la sobreprotección” (p.16).

El dolor experimentado en la infancia es una influencia poderosa y caminar hacia la conciencia descubriendo que se es un adulto criando desde un niño herido, no siempre es algo sencillo. Esto lo reflexiona “Rosa” en una de las sesiones finales;

yo crecí con ciertas ideas que me plasmó mi mamá o me sembró ahí, y yo crecí con esos pensamientos, y tomé muchas decisiones que a la fecha afectan mi vida, que, si bien no es como que imposible cambiarlos, pues es difícil tomar la decisión de hacerlo” (TM-5, 4-4-2025).

De acuerdo con Cabarrus (2003), “cuando se están provocando las heridas y se están gestando los miedos, en el inconsciente se está dando también casi al mismo tiempo, la formación de los mecanismos de defensa” (p.17). Es así que, regresar al dolor, reconocerse herido y descubrir que las decisiones tomadas pueden ser un mecanismo de defensa, deja entrever las huellas que han dejado los padres en la manera de ser de quienes luego se convirtieron en padres.

Como se observó en los distintos testimonios, en la infancia, las experiencias suelen estar matizadas por la fantasía, las dimensiones de las situaciones se diluyen y confunden, y si es desde aquí que se sostiene la crianza, esta puede llegar a ser

poco realista. Por ello, la importancia de la reflexión personal para integrar las experiencias infantiles, resignificar lo que causó dolor, dar paso a la aceptación, disminuir los juicios y reconciliarse con los padres de los que ahora tienen hijos deja el campo libre para la construcción de la propia manera de criar.

Los asuntos inconclusos con los propios padres, situaciones que fueron vividas de manera difícil que emergen ante eventos que guardan semejanzas, promueve maneras de responder como las del pasado, dicen Rechnitzer-Mora (2004), y Muñoz (2012). Sin embargo, un asunto inconcluso o que no se ha cerrado, al emerger de manera constante, abre la oportunidad de ser resuelto, de darse cuenta de lo que faltó y se necesitó, de expresarlo y verlo en su mayor dimensión, ingredientes que favorecen su reconfiguración o resignificación. No se puede cambiar el pasado, dice Rechnitzer- Mora (2004), pero sí la manera de recordarlo y la experiencia emocional. Hemos de tener presente, como dice Rogers (1972), que “la vida, en su óptima expresión, es un proceso dinámico y cambiante, en el que nada está congelado” (p. 35).

La reflexión acompañada de la resignificación es una mirada a la experiencia infantil con ojos adultos, es la oportunidad de reaprender de lo vivido y de integrarlo en un nuevo esquema de pensamiento y de acción que permita encontrarse a uno mismo, reconfigurarse y abrir paso a nuevas maneras de ejercer la parentalidad; desde una perspectiva adulta, responsable, desde la aceptación y el amor a los hijos y a uno mismo, moldeando nuevas realidades y fortaleciendo el vínculo que los une.

7.2.2 Desarrollo de habilidades parentales, consciencia y culpa

Las figuras parentales tienen la encomienda de desarrollar a los menores bajo su cuidado, sin embargo, ante esta tarea, surge, ineludiblemente, la necesidad de atender su propio desarrollo, y con ello, de adquirir habilidades para fortalecer los vínculos familiares. La inquietud por desempeñar de mejor manera la parentalidad responde a lo que Rogers (1972), llamó la tendencia actualizante, “que es la tendencia a actualizar, a mantener y a enriquecer-al organismo” (p.35). Aún si el

impulso por adquirir herramientas para la crianza de los hijos proviene de los asuntos inconclusos, la actualización, agrega Rogers (1972), “también se expresa en su tendencia a reorganizar su personalidad y su relación con la vida de acuerdo con patrones considerados más maduros” (p. 42). De esta manera se comprendería el interés de los padres y madres de familia por embarcarse en la tarea de desarrollar habilidades para dar frente a los innumerable eventos que entraña la crianza.

En el camino al desarrollo los padres de familia encuentran grandes retos. Durante la intervención, compartieron su búsqueda por la mejora, un recorrido que podría pensarse de la siguiente manera: a) Identificar conscientemente lo que contribuye, o no, a fortalecer el vínculo con los hijos; b) la acción intencionada de llevar a cabo lo que identifican como productivo y transformar las que no lo es. Sin embargo, la identificación consciente puede resultar mucho más compleja y traer consigo juicios y sentimientos de culpa que dificultan la tarea y generan frustración.

Al respecto, la experiencia compartida por los padres y madres de familia asistentes al taller “Toma mi mano. Cuidando tu corazón”, para ilustrar cómo experimentaron la experiencia de adquirir y poner en juego ciertas habilidades parentales. El punto de partida fue la ampliación del darse cuenta (consciencia) de cómo estaban en la relación con sus hijos mediante actividades interactivas en la modalidad de un taller¹. Se llevaron a cabo reflexiones y diálogos grupales para identificar si alcanzaban algunas mejoras en la crianza, si discriminaban lo que les resultaba productivo de lo que no. Compartieron lo siguiente. “Rosa” dijo: “esta semana he sido un poco más consciente de las cosas que dice [se refiere a la relación con su hijo], de cómo reacciona ante ciertas situaciones y la forma en la que yo reacciono a ellas” (“Rosa”, TM-5, 4-4-2025). Esto lo mencionó después de una sesión de corte informativo en torno a lo que favorece la vinculación con los

¹ Entendido como el espacio donde un grupo de personas que desarrollan papeles o funciones similares buscan generar conocimiento, reflexionar y arribar a conclusiones o soluciones en conjunto. Esto se da gracias a una combinación de actividades, como trabajo de grupo, sesiones generales y acopio de información, entre otras. (Andrade y Muñoz, 2004)

hijos. “Rosa” se observó reflexiva, comentó algunas situaciones que vivió durante la semana cuando intentó poner a prueba algunas de las herramientas aprendidas; agregó lo siguiente;

yo me empecé a estresar y dije voy a tener paciencia, que haga su berrinche [se refiere a su hijo] y no importa. Yo tranquila, serena. Pero pues llegó un punto, en el que ya fue así como que ya basta, o sea, ya te tengo encima, me aventaste la nieve, me tiraste a patadas, tiraste el piso, gritaste, me aventaste mis llaves, ya no puedo, o sea. Y le dije vámonos, vámonos”, (“Rosa”, TM-5, 4-4-2025).

Lo que compartió “Rosa” estaba acompañado de un llanto profuso, una posición corporal contraída, sentada con su cuerpo encorvado y su mirada hacia abajo. Al inicio de la sesión ella expresaba que había incrementado el “darse cuenta” durante la semana, pero que esto se vio transformado en culpa y frustración al no poder implementar las habilidades aprendidas. Al parecer, como dice Ramírez (2005), “Rosa” hacía “el esfuerzo intencionado (...) de enseñar o influir en una dirección deseada para que el niño llegue a la autodisciplina” (p.171), sin embargo, parecía que lo intentaba a destiempo. Lo cierto es que la estrategia utilizada no cumplió el objetivo que buscaba, y en ello pudieron influir diferentes factores, pues las prácticas de crianza, agrega Ramírez (2005), es multidimensional y una de sus dimensiones es el tono emocional de la relación. Al parecer, en este evento problemático, “Rosa” no alcanza a dimensionar que antes de que su hijo reaccionara con un berrinche, ella se encontraba estresada y probablemente con poca tolerancia a la frustración. Las estrategias socializadoras de los padres “cambian, evolucionan y se vuelven complejas a medida que el desarrollo evolutivo del niño alcanza dimensiones y posibilidades mayores” (p. 171), algo que “Rosa” no alcanza a ver debido a la intensa emocionalidad que le embargaba.

En los momentos que siguieron, “Rosa” se mostraba cada vez más vulnerable y así compartió lo siguiente; “digo es que no sé qué hacer porque estoy mal si hago esto, y estoy mal, si hago esto otro y cualquier cosa que haga siento

que está mal”, (“Rosa”, TM-5, 4-4-2025). Como se puede apreciar, lo que fue un evento concreto se transforma en algo generalizado, en una fuerte recriminación, autorreproche y sentimiento de culpabilidad.

Su testimonio continuó en ese sentido; “no encuentro como que una solución o algo que me haga sentir a mí bien como mamá. Y tampoco hay algo que lo haga sentir bien a él con la forma en la que tal vez yo estoy reaccionando”, (“Rosa”, TM-5, 4-4-2025), y para finalizar agregó “o sea que, ¿qué más tengo que hacer? ¿qué más? o sea, porque no está siendo suficiente”, (“Rosa”, TM-5, 4-4-2025). Como se puede observar, “Rosa” se percibe insuficiente como madre, desestima sus esfuerzos y sus intenciones y lo que predomina es una experiencia de insuficiencia que probablemente, tenga poco que ver con la relación con su hijo.

Vergara-Llaguno (2022), resalta la bidireccionalidad del vínculo entre padres/madres e hijos/as, como una estructura de interdependencia, es decir, las personas que lo conforman se influyen, se afectan unas a otras. La autora agrega; “el vínculo es una relación, un lugar, un marco que define la forma de interacción y una estructura no lineal en la que las interacciones terminan por ejercer influencia mutua entre las personas que forman parte del vínculo” (p.62).

El desarrollo de habilidades para la crianza de los hijos, y sobre todo, para el fortalecimiento del vínculo con ellos, no es algo sencillo, ni lineal y no hay una indicación precisa de como ejercer la crianza, más bien es un prisma con varias aristas que hay que considerar.

Otro ejemplo es el de “Desierto” una madre que, de igual manera, se mostró interesada, tomó notas y participó activamente en las actividades propuestas. En las primeras sesiones, compartía como estaba adquiriendo mayor consciencia de sí misma y de lo que hacía, reflexionaba en torno a la interacción con su hija y así lo expresó; “entonces me pasa que me puse en automático, pero si la venia escuchando, o sea, en serio, si venía escuchando”, (“Desierto”, TM-3, 21-3-2025). Externó esto en relación con un comentario que su hija le hizo. La niña le compartió

que realmente no la estaba escuchando y que estaba en modo “automático”. “Desierto” se dio cuenta que de esta manera no contribuía al fortalecimiento del vínculo con su hija y en una sesión posterior, de manera entusiasmada compartió sus avances en esta relación; “estamos teniendo la dinámica de que, pues, ya no la despidió gritando, ni regañando, ni ese tipo de cosas, sino más bien, este, que tenga un, que tengas un excelente día” (Desierto”, TM-4, 28-3-2025). Vergara-Llaguno (2022), enfatiza la urgencia de que los padres de familia desarrollen habilidades de crianza en una época donde los niños y jóvenes viven un entorno de *hiperconexión* que en realidad los ha dejado con los vínculos rotos, siendo necesario que restauren en las nuevas generaciones lo que han perdido; algo que “Desierto” consideraba que iba logrando.

Sin embargo, casi al cierre del taller, en medio de una conversación emotiva sobre la autenticidad, “Desierto” externó que esto era algo que no podía lograr, que no podía ser ella misma, porque por sus características personales, no podría sostener la vinculación; así lo dijo; “si lo dejo fluir va a salir mi otro yo que es este. Pues me pongo bien agresiva, me pongo bien mal, o sea, me pongo bien a la defensiva y me pongo bien ..., sí, ¿me explico?” (Desierto”, (TM-6, 11-4-2025). La emoción que ahora la acompañaba era de miedo, de inseguridad, de rechazo a sí misma, de culpa y frustración. De nueva cuenta se coloca etiquetas, se encasilla bajo una condición de “ponerse mal”. Una vez más queda de manifiesto que el desarrollo de habilidades parentales cuenta con múltiples matices, entre estos, la dimensión emocional de quienes tienen a su cargo la formación de los hijos. La crianza es predominantemente una relación, y como tal, se encuentra envuelta en una constelación emocional. Heller (2004), dice que “sentir significa estar implicado en algo” (p.15), lo que anuda ineludiblemente, la relación y la emoción. La autora agrega;

la implicación no es un fenómeno concomitante. No es que haya acción, pensamiento, habla (...) y que todo este acompañado de una implicación; más bien, se trata de que la propia implicación es el factor constructivo inherente del actuar, pensar, etc., que la implicación está en todo eso (p. 17)

Los padres/madres de familia experienciaron un camino de similitudes, como “Luna”, quien externó; “es que yo creo que también tienen que entender que somos humanos”, (“Luna”, TM-4, 28-3-2025), refiriéndose a los hijos. De esta manera, se dirigió a sí misma y al grupo una mirada más amable y una mayor aceptación, incluso, de los errores cometidos. Se reconoció que la parentalidad es un camino con altibajos y varios encontraron cierta complacencia en el sencillo reconocimiento de la dificultad que representaba mejorar, como el caso de “Asteroide”, quien así lo dijo; “es bien difícil”, (“Asteroide”, TM-4, 28-3-2025); unas cuantas palabras para representar la complejidad de su propia experiencia.

Ajustar las expectativas personales y las que otros les depositan a los padres/madres/cuidadores y reconocer que su tarea no es algo sencillo, permite posicionarse de manera realista. “Farolero” así lo reflexionó; “me cuesta ser consciente de ello. Este a veces pues justo lo que decías de no somos papás perfectos y a veces pues creo que cometemos el error de querer serlo. De querer serlo y ... y pues no.” (“Farolero”, TM-4, 28-3-2025).

La aceptación es parte crucial del camino de ser conscientes, no solo de lo que se ha de modificar, sino también de las emociones que se viven como parte del desarrollo, pues cada etapa, cada hijo, e incluso cada situación, amerita una respuesta distinta. La aceptación implica comprensión, dice Rogers (1972) y es lo que favorece que una persona pueda sentirse “realmente libre de explorar los rincones ocultos y los vericuetos de su vivencia más íntima y a menudo olvidada. Esta libertad es una condición importante de la relación” (p. 41).

No existe un “padre o madre perfectos” existe alguien que está viviendo y teniendo una experiencia única. El desarrollo de las habilidades que requiere la crianza de los hijos, comienza en la aceptación, la congruencia, la vulnerabilidad y la conexión, no en la perfección, de lo contrario se llega a vivir en conflicto, como lo expreso “Rosa; “creo que todos los días vivo en una lucha constante entre el deber ser y el ser” (“Rosa”, TM-6, 11-4-2025). La propuesta de que los padres, madres y

cuidadores abandonen roles impuestos, identifiquen expectativas y constructos que limitan su estilo como cuidadores y den apertura a reconocerse heridos y relativamente sanados frente a los niños y niñas, podría resultar, hasta cierto punto, inconcebible, pero si es posible alcanzar una conexión de humano a humano. Acompañar y acompañarse mutuamente, desde la conciencia y con las herramientas de las que disponga cada uno; reconocerse como persona en camino de crecimiento fortalece los vínculos afectivos. Esto puede permitir que los padres y madres acompañen a sus hijos hacia el bienestar, porque se reconoce y se ha recorrido ese camino.

El desarrollo de las habilidades parentales es una experiencia rica en emociones que se vive de manera única y a veces dolorosa, que refleja una conexión humana entre los que han tomado la decisión de ser padres.

7.2.3 La alineación entre figuras parentales y con otras relaciones

Los padres de familia requieren, necesariamente, del mutuo acuerdo con personas que juegan un papel importante en la crianza. Como una fuente de retroalimentación o porque necesitan el impulso de alguien que les entienda, un referente de cómo van y la posibilidad de mejorar. Contar con el apoyo de familiares cercanos incide en la autopercepción del cuidador, es un referente, particularmente cuando se tiene la incertidumbre de no saber el rumbo a tomar en la crianza.

Es en la colaboración, validación, alineación y disposición que el cuidador tenga con la pareja, familiares u otras personas, donde puede encontrar alternativas viables y oportunas para la construcción de vínculos de seguridad y confianza con los menores que se tienen bajo cuidado.

Dejando por sentado que la crianza se lleva de manera compartida, ya sea por la presencia de la madre y del padre o porque están presentes de manera activa los abuelos, tíos o demás miembros de la familia, ello pone un nuevo reto al frente;

alinear expectativas y encaminar de manera conjunta la crianza. Un ejemplo de ello lo da “Zorro”, quien manifestó la importancia de estar en acuerdo con su esposo;

déjenme les cuento algo, la importancia de que hubieran venido nuestros esposos, esto poquito que llevamos así, a mi todos me han dicho que he cambiado mucho, ¿a ti que te pasa? Esta es la importancia de haber venido, pero él me dice, es que no me invitaste, y le contesto; pero es que yo creí que era solo para mujeres (“Zorro”, TM-4, 28-3-2025).

Comparte que cuando tomó la decisión de inscribirse en el taller lo hizo pensando en que estaba enfocado en madres de familia. Las expectativas sociales, por lo general, colocan las labores de crianza solamente en la madre, sin embargo, “Zorro” va más allá, pues reconoce la importancia de que su pareja también hubiera asistido al taller y de esta manera alinearse en la manera de ejercer la crianza de los hijos. De igual manera, “Estrella”, manifiesta que le externó a su esposo lo aprendido; “me pasa lo mismo que con mi esposo. Él, este, nada más que a él tengo que llegar y decírselo o escribírselo así rápido” (“Estrella”, TM-4, 28-3-2025). De esta manera expresa su estrategia para compartir con su esposo lo que ha ido descubriendo para que juntos fortalecerse con lo que ella está viviendo. Recordándonos que no puede dejarse de lado a la figura paterna, puesto que influye notablemente en la crianza; y que esta tarea es compartida, así sea con sustitutos del padre.

“Farolero” agregó; “si los dos de arriba no están bien, con los otros no se puede hacer nada, nosotros también tenemos que cuidarnos nosotros, también nosotros, yo por mí, ella por mí, yo por ella” (“Farolero”, TM-4, 28-3-2025). Él va más allá de sólo compartir lo aprendido con su esposa en el taller, refuerza la importancia de apoyarse, validarse y cuidarse mutuamente. Cuando dice, “ella por mí y yo por ella”, ilustra esa necesidad de alineación, de una conexión que demanda el fortalecimiento de un vínculo, que, a su vez, les permitirá vincularse de mejor manera con sus hijos. Algunos autores señalan esta alineación como coparentalidad, como lo dice Cartujo (2015);

como aquella en la que los dos progenitores interactúan positivamente, cooperan entre sí y mantienen una relación de apoyo mutuo centrada fundamentalmente en la crianza de los hijos e hijas, estando ambos implicados activamente en las vidas de sus hijos, (p.57).

Se puede decir que el concepto de coparentalidad es un estado de alineación donde ambos padres acuerdan y definen su estilo de crianza en diálogo. El papel que juega el padre en la familia y en la crianza de los hijos ha evolucionado, “le sitúa en la actualidad en un rol más integral y completo, creando nuevas expectativas más allá de hacerlo responsable por el sustento económico de la familia”, plantean de Morales y Granato (p. 558).

En tanto que Revuelto (2017), pondera los componentes de la parentalidad desde aquello que tiene mayor impacto en la formación y desarrollo de los hijos, que “son, primeramente, el acuerdo de cooperación en el cuidado y educaciones de los niños” (p.30). Ciertamente que la parentalidad no se experimenta de igual, lo relevante es centrarse y colaborar en lo prioritario que requiere el cuidado y desarrollo de los menores, pero también de los cuidadores mismos y de otros miembros de la familia.

La pareja puede ser la base de la crianza, sin embargo, existen figuras a tomar en cuenta dada su influencia en la dinámica familiar, como quienes son los abuelos, tíos, etc., que también intervienen en la manera en la que se lleva a cabo la crianza, y que en muchos momentos, se convierten en el único cuidadorl e impactan directamente en la formación del menor.

La relación con la familia de origen de los cuidadores continúa ejerciendo una fuerte influencia, que bien puede ofrecer reconocimiento y validación a los cuidadores, pero que, en caso contrario, impacta de manera muy desfavorable. Un ejemplo de ello lo da “Estrella” en torno a la relación que tiene con sus padres; “a ellos les causa mucho conflicto, porque yo soy yo y yo quiero ser yo”, (“Estrella”,

TM-5, 04-04-2025). Menciona los recurrentes conflictos que tiene debido a las diferencias personales que existen entre ella y sus padres y cómo, sostener esta diferenciación les es muy valiosa. Así lo dijo al inicio del taller:

yo a mis papas les puse una barrera y ellos no lo aceptaron, y luego vinieron problemas. de cómo que no lo aceptan, y es así de; te vamos a quitar a la niña, una locura total. Tanto, que mi papa quería llegar a abogados, pues yo le quite total ese contacto, (“Estrella”, TM-1, 28-2-2025).

Marcar límites respecto a la crianza de su hija ha sido muy importante para “Estrella” y también que, una vez establecidos, pudo aceptar el apoyo de su madre, así lo compartió;

Agradezco que vengas y cuides a los niños, porque, pues lo hace. Yo sé que, desde el fondo de tu corazón y todo, pero, o sea, no me metas en tus cosas porque yo no te meto en las mías, (“Estrella”, TM-5, 04-04-2025).

De esta manera reconoce el apoyo que recibe en el cuidado de sus hijos, algo que le requirió el establecimiento y sostén de límites claros, no solamente en cuanto a la participación de su madre en la crianza de sus hijos, sino también para evitar que interviniera en la vida de “Estrella”.

Por su parte, “Rosa”, compartió cómo sus padres reaccionaron cuando se separó del padre de su hijo; “me decían, lo vas a dejar sin papá, y es, como que no, ¿por qué? O sea, el papá es él, él tiene que ejercer su paternidad y tiene que hacerse responsable” (“Estrella”, TM-5, 04-04-2025). Pero ponerles límite a sus padres no fue suficiente para “Rosa”, pues la relación que tiene con su hermana tiene un impacto mayor en la crianza de su hijo. Comentó que su hermana emite juicios desaprobando la forma que educa a su hijo y que lo hace frente a él, lo que la deja en una situación complicada, pues le cuesta trabajo hacer ver su autoridad como madre, así lo expresó;

porque me duele, porque es mi hermana y yo la quiero mucho y entiendo que, pues ella no es mamá, ella no sabe lo que es trabajar y mantener un hogar y mantener un hijo y estar preocupada porque está enfermo y tener miedo, (“Rosa”, TM-5, 04-04-2025).

La relación con su hermana le es significativa, aunque también conflictiva. Mas adelante, agrega; “es muy difícil. Justamente ese día, pues como de forma resumida, yo marqué una distancia con mi hermana, este, yo ya. O sea, fue así, como que, para mí, ya cruzaste un límite” (TM-5, 04-04-2025).

La parentalidad, decíamos, es una labor en comunidad, en relación, y los acuerdos que se alcancen en quienes participan, familiares o no, son decisivos en el bienestar, no solo de los niños que se tienen al cargo, sino de otros miembros de la familia. Conseguirlo no es una tarea fácil, incluso, a veces no es posible, y cuando es el caso, el establecimiento de límites claros y concretos ante el desacuerdo, también resulta productivo; los testimonios recabados al respecto, así lo ilustraron. En el contexto actual esto es de suma relevancia, pues cada vez son mas las variantes que el sistema familiar adquiere, sea por la ausencia de alguno de los padres (que son los casos más frecuentes), debido a abandonos o porque se ven en la necesidad de incorporarse a la vida laboral.

7.3 Categoría 3. El mundo de los niños también importa

“Por lo tanto, no hay que preguntarse si realmente percibimos un mundo, al contrario: el mundo es aquello que percibimos”

Maurice Merleau-Ponty

La infancia, es una etapa de construcción, de constitución de la personalidad; coloquialmente se dice que los niños son como “esponjas”, pues tienen una capacidad de aprendizaje importante, se crecen con cada vivencia. De acuerdo con Rogers (2012), el niño; “percibe su experiencia como una realidad. Su experiencia

es su realidad” (p.63). Con base en lo anterior se puede decir que el niño se encuentra en un flujo continuo de sensaciones y percepciones que conforman su experiencia y que esta se basa, predominantemente, en lo que siente, por lo que es muy conveniente que los padres de familia o cuidadores tomen esto en cuenta. Este es el mundo de los niños y es importante reconocer si se están nutriendo las sensaciones, sus necesidades y los significados que están formando, pues es aquí, donde se podrán gestar las dificultades para afrontar situaciones que les sean potencialmente traumáticas.

Como se ha dicho, en el mundo de los niños se pueden manifestar situaciones, que, debido a su corta edad, se les presenten sin que cuenten con las herramientas suficientes para afrontadas. En esta coyuntura, los padres desde su vinculación con el menor pueden acompañar, modelar y promover habilidades para hacerles frente y puedan gestionar e integrar los que les es difícil o traumático. Demostrar que se puede lidiar con lo conflictivo le enseña al menor las capacidades que posee y se crecerá en ello.

Respecto al afrontamiento de situaciones potencialmente traumáticas en la infancia, Zavaroni y Camargo (2015), plantean lo siguiente; “podemos preguntarnos si en la primera infancia, momento por excelencia de constitución psíquica, tales situaciones tienen más posibilidades de tornarse traumáticas, considerando que las defensas psíquicas para lidiar con ellas aún no están plenamente constituidas” (p.332). Al posicionarse desde el entendimiento del mundo del menor, las situaciones que desde la visión del adulto pudieran parecer sencillas, se puede comprender si son difíciles y amenazantes para los menores. Ofrecer un acompañamiento empático es indispensable para para que puedan, a pesar de su corta edad, identificar situaciones de conflicto que les exigen mayores recursos para su afrontamiento, uno de los más valiosos, será, en definitiva, pedir ayuda cuando la necesiten.

El acompañamiento empático que la crianza les requiere a los padres los insta a desarrollar el desprendimiento de sus propias necesidades y la manera de percibir los eventos o situaciones del diario vivir, con el fin de lograr una mayor comprensión del marco referencial de menor. En esta categoría se profundiza que

el mundo de los niños también importa, es decir, la experiencia tal como la viven, las habilidades con las que cuentan y el papel que juegan los padres en ello.

Cuando decimos que el mundo es aquello que se percibe, ello aplica para todos, no solamente para los niños, exige que los padres de familia vayan más allá de su mundo para entender que sus hijos o a quienes se tiene bajo el cuidado, tienen el suyo propio, que no viven de manera semejante, aunque muchas veces así lo quisieran. La crianza no sólo es proveer lo que los menores necesitan, es acompañar en el respeto y comprensión de su experiencia y su marco de referencia, un conjunto “de modos de percibir el mundo y reaccionar ante él que se desarrollan en la niñez” Perk (1999, p. 47), que son susceptibles de transferirse a otros.

La labor de acompañar el desarrollo de los menores, y a su vez, fomentar su autonomía para que continúe desarrollándose y potencializando sus habilidades, es una constante de cada día, una tarea de valor incalculable, pues se participa en la construcción de una vida; algo que ha de ser reconocido y valorado en todas sus dimensiones.

7.3.1 El reconocimiento de la individualidad del menor

Aun cuando todavía persiste la creencia de que tener un hijo es alguien que se posee por el hecho de haberle dado la vida, para fortalecer su pleno desarrollo es indispensable resignificar esta y otras creencias, reconocer su individualidad y asumir que es una vida con pleno derecho, que es alguien al que se acompaña no que se controla. Esta consideración, no solo reditúa en el bienestar del menor, sino también en el de los padres, madres y cuidadores, ya que, al reconocerle como alguien distinto y con la capacidad de ser independiente, pueden comprender que su experiencia distinta, única e inigualable, y desde ahí, establecer los vínculos afectivos.

Si bien, en la conformación de los niños incide el entorno familiar y social, son las figuras parentales los proveedores primarios de la cultura, y por ello, tienen una mayor incidencia en su desarrollo personal, en su manera de ser diferente, a la

vez que, semejante a los demás; sus potencialidades por más distintas que sean, han de ser igualmente cultivadas.

Entender la particularidad del menor es reconocer que no *debe* seguir los pasos de su padre o su madre, que incluso, se puede tener discrepancias. Al respecto, las palabras de “Aviador”; “ella me bloqueó la comunicación en un momento dado, ha expresado y siempre me ha dicho que le choca que le hable de mí, entonces yo me quedo; ¿de qué le hablo si no le hablo de mí?, no me voy a poner a hablar de alguien más, (“Aviador”, TM-3, 21-3-2025). Agregó que, aunque ha participado en psicoterapia, la relación con su hija adolescente no ha podido ser reparada, que las notables diferencias personales que tienen en la manera de ver las cosas y de responder, son fuente de conflicto. Al parecer, a “Aviador” le cuesta mucho trabajo reconocer la individualidad de su hija y el contexto en el que se dan las dificultades. Y como es el caso, también es necesario admitir que cuando los hijos llegan a la adolescencia, la crianza no está solamente en las manos de los padres y que incluye otras dinámicas sociales. Soltar la ilusión de que formación de los hijos sólo es un asunto familiar, ayuda a los padres a dar el espacio necesario para que los hijos crezcan y seguir avanzando en la relación. “Aviador” agrega; “por ahí hay una historia que, de ahí pudiera venir, pero no está en mis manos, ella conoce la historia, podría resolverlo si quisiera, pero como que no que quiere, o esa impresión nos ha dado”, (“Aviador”, TM-3, 21-3-2025). Como se observa, depositar totalmente la responsabilidad en los hijos para sanear los problemas, tampoco los resuelve, lo cierto es que, al menos en etapas tempranas del desarrollo, el mayor esfuerzo lo han de poner quienes tienen a su cargo la crianza, teniendo siempre presente la individualidad del menor.

Identificar lo que necesitan los hijos muchas veces es un reto mayúsculo para algunos padres, como es el caso de “Asteroide” cuándo se pregunta; “es que, ¿necesitan ellos de mí?” (“Asteroide”, TM-5, 1-4-2025). Como se observa, ella tuvo dificultades para discernir que sus niños le plantean necesidades que requieren ser atendidas. En tanto que “Farolero” comentó “que como son tres” (“Farolero”, TM-5, 1-4-2025), tiene dificultades para identificar lo que necesitan por ser totalmente distintos. Un caso similar es el de “Aviador”, quien, con su testimonio, ayuda a sus

compañeros a encontrar posibles salidas a sus dificultades cuando dijo; “yo me puse camaleón porque tengo tres de diferentes edades y los tres expresaron cosas diferentes”. (“Aviador”, TM-3, 21-3-2025).

Los participantes continuaron reflexionando en torno al mundo de sus hijos y poco a poco fueron identificando algunas de sus necesidades y la manera de atenderlas. Un testimonio al respecto es el de, “Farolero”, quien concluyó; “necesitan que yo [me modere], ya no estoy gritando tanto” (“Farolero”, TM-5, 1-4-2025), verbalizando en primera persona lo que tenía varias sesiones externando como una dinámica familiar. Hasta este momento logró reconocer que sus hijos necesitaban que él, como padre, fomentara y modelara una cultura familiar de respeto y mesura emocional. “Geógrafo”, por su parte, compartió con el grupo su percepción acerca de la necesidad de su hijo; “yo siento que la necesidad de mi niño ahorita es como de ser visto” (TM-5, 1-4-2025). Estos testimonios, entre otros, ponen de manifiesto que los padres de familia alcanzan a ver las necesidades de sus hijos en momentos concretos, sin embargo, tienen dificultades para hacer cambios y lograr una mayor apertura relacional. De acuerdo con Rogers (1972), lo anterior supone un riesgo, pues para alcanzar la comprensión no es suficiente escuchar, requiere comprender el marco referencial del otro, lo que exige ir más allá de uno mismo y de las expectativas sociales depositadas en los padres y en la crianza.

La afirmación de, “el mundo de los niños también importa”, es una manera de decir que son diferentes a los padres, y por tanto, requieren también cosas diferentes, algo que les puede generar disonancias a estos, sobre todo, cuando les confronta con sus introyectos y sus expectativas. Por ejemplo, el papel que tiene la madre o de quien está al cargo de la crianza de los hijos, le demanda ir más allá de sólo proveer de cuidados, como afirma Palomar (2005), para asumir que también se “tiene la responsabilidad sobre su estabilidad, su desarrollo y su calidad humana” (p.47).

El mundo del niño requiere del desprendimiento del control parental, del fortalecimiento de la responsabilidad de ser el acompañante de alguien distinto, que responde de manera única y a veces extraña, y asumir la renuncia a expectativas y marcos de referencia propios, para comprender, desde el amor y la aceptación, el mundo de los menores.

7.3.2 Cuando los recursos de la infancia se potencian

Los niños y niñas, como se ha establecido, se encuentran en una permanente construcción y reconstrucción, incrementan sus habilidades cuando no se interfiere en su desarrollo, cuando se le da soporte y se le valida, entonces, dice Rogers (2012), las “experiencias particulares pronto se extienden al conjunto de su personalidad” (p.67); algo que los participantes observaron y dieron cuenta de ello. Un ejemplo lo compartió “Pozo”, al poner en práctica una herramienta para favorecer la gestión emocional de su hijo de cuatro años. Ante un capricho le dijo;

¿dónde está tu monstruo de la envidia, del egoísmo? (...). Le dije, agárralo y hazlo bolita. Y luego ya puso sus manitas y así como que ¡uy! Y le dije ¿qué vamos a hacer para que se vaya? ¿dónde lo vas a guardar? ¿en la caja? y la cajita ¿en dónde está? ¿en la casa?, oh, no, en la lavadora. Pero así bajó totalmente el tono que traía y bajó la voz y así; como que, bueno, ahí vamos poco a poco con él” (“Pozo”, TM-5, 04-04-2025).

“Pozo” expresó su sorpresa acerca de cómo su manera de responder cambió la conducta de su hijo quien pudo tener una calma emocional y tranquilidad. Ella compartió otro evento, donde el recurso de la música le permitió entender el estado emocional de su hija; “cuando ella tiene algo no canta, o sea, automáticamente tú te das cuenta de que algo pasa” (“Pozo”, TM-3, 21-3-2025). Por su parte, “Desierto” compartió; “descubrí que se siente rechazada en la escuela [yo le dije] mi amor, tú te mereces mi amor hoy y siempre (...) ese amor es incondicional.” (“Desierto”, TM-7,02-05-2025). Su hija le compartió lo que llevaba guardado, lo que es muy importante en cuanto a la formación de vínculos seguros. Estos testimonios, entre

otros, dan cuenta de los esfuerzos de los padres por poner en juego las habilidades con las que cuentan y cómo reconocieron el potencial de sus hijos, aun en las tempranas edades. Un ejemplo de esto último es el testimonio de “Estrella”, a quien su pequeña hija le ayudó a darse cuenta de lo que le pasaba;

ayer precisamente llegué pues muy cansada y molesta y así. Y me dijo, en cuanto me vio, así como que vio mi cara, no sé, luego me dijo, mami me voy a ir un ratito al parque para que descanses poquito. Y yo, sí está bien hija; ya cuando descanses, ¿puedes salir conmigo? (“Estrella”, TM-4, 28-3-202).

“Estrella” agregó que esas palabras fueron una especie de “sacudida” y reconoció la necesidad de hacer cambios en las tareas que se echaba auestas. Neugarten y Hagestad (1982), encuentran que, “los padres expresaban frecuentemente que sus hijos les habían abierto los ojos acerca de lo que hasta entonces habían considerado ‘norma,’ o ‘natural” (p.342). Reiteramos que los beneficios de establecer un vínculo seguro enriquece a quienes lo construyen, sean los padres, quienes cuidan o los menores, en el entendido de que los más necesitado del vínculo afectivo cercano y sólido, son estos últimos; sobre todo en edades tempranas.

“Desierto”, experimento algo similar cuando su hija, en una conversación le hizo algunas preguntas que le parecieron significativas; “mi niña que me dice; ¿te puedo preguntar algo? Y me empieza a profundizar. Por ejemplo, me preguntó que si yo había sido, que, si yo había sido feliz, o algo así, cuando estaba embarazada” (“Desierto”, TM-4, 28-3-2025). La pequeña le mostró las habilidades perceptivas y comunicativas con las que contaba y evidenció los retos a de encarar como madre, y el esfuerzo que requiere acompañar y orientar, soltar y luego, volver a acompañar y crecer junto con los hijos. Neugarten y Hagestad (1982), agregan que “muchos padres describían cambios recientes en sus propias actitudes políticas o sociales y los atribuían a la influencia de sus hijos” (p.341). Existe, por tanto, la posibilidad de que los hijos pongan en juego habilidades más eficientes que las de sus padres o cuidadores.

Otro ejemplo lo compartió “Farolero”, cuando la frustración lo superó y no supo cómo reaccionar ante un evento con su hijo y le pidió apoyo a su hija a quien le dijo: “él solo está oyendo bla, bla, bla, entonces fue cuando le dije a la niña; hija, coméntale a tu hermano que es lo que está pasando, porque él a mí no me está escuchando” (“Farolero”, TM-4, 28-3-2025). Como vemos, los menores pueden ayudarse entre sí, también a los padres y favorecer, incluso dinámicas familiares. Neugarten y Hagestad (1982), hablan de la mutua influencia de la siguiente manera; “hijos que socializan a los padres, y padres que siguen socializando a los hijos señala que la familia es un sistema más dinámico de lo que tradicionalmente se creía” (p. 345).

En esta dinámica de crecimiento mutuo se actualizan los roles asignados tradicionalmente a quienes llevan a cabo la crianza, se fortalece el respeto y la validación de un menor, que, contribuye a su crecimiento, a la relación y al vínculo, y también a la transformación de los adultos.

7.3.3 Los padres y su papel como acompañantes

El papel que juegan los padres en el desarrollo de los menores, visto desde la perspectiva de un acompañante, refuerza el sentido de independencia del menor y fortalece que contribuyan a una formación más armónica e integral. De acuerdo con Rogers (1972), el acompañamiento implica la empatía, aceptación y congruencia, y desde estas actitudes y maneras de relación, permanecer al lado del otro, y en el caso, de los menores de edad, en tanto desarrolla la capacidad para emprender su propio camino y la construcción de sí mismo. En la dinámica familiar esto puede traducirse en que, ante una situación potencialmente traumática, cada miembro de la familia la vive de forma diversa, y por ello requiere un acompañamiento también diferente. Cuando así se acompaña, se provee un marco referencial que les permite a los niños y niñas ensanchar sus recursos e irlos poniendo en juego en lo que viven.

“Farolero” compartió que llevar la conversación a los gritos ha sido adoptada por sus hijos, lo que les ha dejado en una dinámica familiar muy desgastante y en un aparente cirulo vicioso. Con un tono frustrante él así lo dijo;

en algún punto donde, el niño, no sé de qué, el niño me vea, me está gritando y ya lo sigue haciendo. O sea, porque ya así, siempre es así, entonces se está, se está perdiendo esa voz de autoridad, porque yo, automáticamente me brinqué la voz de autoridad hasta el grito” (“Farolero”, TM-3, 21-3-2025),

“Farolero” reconoce que su “voz de autoridad” entendida como un tono de voz más alto, ha sido desconocida por su hijo, que sostenerse como figura de autoridad ya no le da los resultados esperados, algo a lo que él contribuyó cuando dio paso “al grito”, como lo dice. Darse cuenta de ello es un avance, aunque reconoce que no sabe qué hacer para retomarse como padre y para implementar estrategias de disciplina que sean eficaces. Se puede decir que modeló un estilo de relación y de comunicación que no ha sido productivo, ni para él ni para su hijo. De acuerdo con Franco et al. (2014); “las pautas de crianza parental juegan un papel clave en el desarrollo evolutivo del niño, influyendo tanto en problemas internalizantes (ansiedad, miedos no evolutivos) como externalizantes (conductas de oposición, agresividad, estrategias de afrontamiento, conductas sociales)” (p.149)

Por su parte, “Geógrafo” reconoció el impacto de sus conductas como padre y así lo dijo; “yo tengo una duda ahorita que estoy escuchando, de lo que comentan, de dar respuestas desde el enojo, y pienso, si le respondo así a mi hijo, chance y se va a acostumbrar”, (“Geógrafo”, TM-4, 28-3-2025). De esta manera, evidenció sus reflexiones en cuanto a sus respuestas de enojo y el riesgo que corría con ello; modelarle esto a su hijo.

Reconocerse como alguien que acompaña a los hijos ofrece a los padres la posibilidad de reconocerse como alguien que puede fallar, mejorar y volver a intentar la mejora, y también, asumir que sus hijos tienen un margen de libertad y

de responsabilidad, que, aunque pueda ser poco consciente, les permite aprender de sus acciones y de las consecuencias de estas. El mundo de los niños es relativamente independiente del de los padres, quienes, como sus acompañantes, les irán graduando las responsabilidades y las tareas a resolver.

Por su parte, “Zorro” compartió respecto al control sobre de sus hijos y lo que estos le han comentado; “sí, quieres protegernos del mal y [también] del bien” (“Zorro”, TM-3, 21-3-2025). Ella se reconoce sobreprotectora y tiene la creencia de que es algo común en las madres de familia; “creo que ninguna mamá queremos que nuestros hijos sufran, pero la sobreprotección, o sea, sí me dice mi marido es demasiada” (“Zorro”, TM-3, 21-3-2025). De esta manera, abre la posibilidad de la transformación del control maternal al de soporte y acompañamiento; algo de amplia valía para la formación de vínculos familiares sólidos.

El acompañamiento, trasciende las palabras, es mas bien, una presencia dispuesta a estar, de esta manera, lo que se dice va más allá. Al respecto, “Pozo” compartió lo que hizo cuando su hija, que ha enfrentado situaciones de acoso escolar, se lo dijo; “entonces cuando pasa eso yo me siento con la niña y se le ve la cara de tristeza, y le dije; hija las verdaderas amistades no te hacen eso, tú tienes que buscar tus amistades, tú tienes que buscar tu circulo”(“Pozo”, TM-4, 28-3-2025). Por lo observado en ella, podemos decir que, más allá del dialogo, su tono revela escucha y cercanía, lo que favorece el desarrollo. De acuerdo con Fromm (1975), la postura de los padres provee a los menores de un modelo que les permitirá relacionarse consigo mismos y con los demás. Conviene entonces revisar cómo se responde a los hijos y modelar desde el amor, transformar el rol parental en el de un acompañante nutricional para la experiencia de los hijos; y de los padres también.

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES

Hablar del vínculo afectivo es referirse a una red que ofrece sostén en el viaje de la vida. En este trabajo busqué ampliar la comprensión del vínculo afectivo que las madres, padres y cuidadores establecen con los niños que tienen a su cargo, plantearlo como un proceso primordialmente emocional-relacional, más allá de ser una técnica de crianza.

Las voces de los participantes muestran que la parentalidad se vive, en gran medida, como un trayecto de autoconocimiento. En el “Cuestionario de cierre de taller”, varios de los participantes dieron testimonio de esto, por ejemplo, el siguiente: “lo más significativo fue saber de tus errores y cómo el grupo competo apoya a cambiar”. Asimismo, cuando los padres de familia se encontraron con las huellas de su niñez, esto es, experiencias que les marcaron en la vida, reconocieron la relevancia de asumirlas, de no adjudicarlas a sus hijos o a otras personas y cómo se vieron comprometidos a resolver lo que era suyo y no de los demás; ni de sus hijos. Se vieron interpelados a revisar, resignificar y, en algunos casos, a reparar aquello que les fue doloroso o que quedó inconcluso en su historia. Porque las huellas dejadas en un hijo o hija trascienden el “hacer” de un padre o de una madre.

Lejos de tratarse de experiencias aisladas y lejanas, los testimonios de los participantes dieron cuenta de cómo los “asuntos inconclusos” de su niñez —el abandono, la sobreprotección, la distancia afectiva, el rechazo, la invalidación— emergían en la relación con sus hijos. Resultaba evidente que la historia personal de los cuidadores constituyó un marco de referencia, una guía que influyó, o incluso, llegó a determinar la manera en que ejercían la crianza.

Desde una mirada humanista y en sintonía con Rogers (1972), puedo decir que el contacto auténtico con estas experiencias no se tradujo únicamente en dolor y sufrimiento, sino que se transformó en materia prima del crecimiento, siempre que sea desde la aceptación y la comprensión. Una evidencia de ello fueron estas palabras registradas en el “Cuestionario de cierre del taller”; jamás esperé aprender

y aceptarme tanto”: “el taller sirvió para darme cuenta de muchas cosas, estar más alerta y ser consciente. Cuando cometo algún error trato de remediarlo, y así ir mejorando día a día y poco a poco”.

La parentalidad se convirtió en el eco de las propias heridas. Los padres y madres aprendieron que sanar no es olvidar sino resignificar, no borrar el pasado, sino hacerlo fértil. La crianza puede ser entonces entendida como un acto de reconciliación con uno mismo. De esta manera, varios de los participantes transitaron por un camino sinuoso desde la toma de conciencia y la culpa o la insuficiencia, hasta la aceptación personal y el desarrollo.

El conocimiento personal llegó a los participantes a través de un gesto de enojo, ante la emergencia de una necesidad personal, cuando subían el volumen de su voz, ante algo que les era disonante con el concepto que tenían de sí mismos y que se encarnaba en un pequeño al que habían de acompañar. Cotidianidades como estas fueron puntos de inflexión que bordaron la dinámica del taller “Toma mi mano”. Cuidando tu corazón”. Los asistentes transformaron la culpa en una forma de mirar: amable y consciente. Como diría Rogers (1972), la aceptación de uno mismo es la puerta hacia la libertad interior y, desde allí, hacia el encuentro con el otro.

El taller fungió como un espacio transicional donde la frustración pudo ser nombrada, contextualizada, permitiendo que las madres y padres comenzaran a verse a sí mismos no como “figuras perfectas”, sino como personas en desarrollo. Desde esta perspectiva, la parentalidad se configuró como un recorrido lleno de avances, retrocesos y ajustes, en el que la congruencia, la autenticidad y la capacidad de asumir los propios errores se hicieron presentes como recursos fundamentales y nutrieron el vínculo afectivo con los hijos. Además, se dejó en claro que, ningún vínculo crece en aislamiento, que la paternidad y la maternidad se entrelazan con otras relaciones, dando forma a una coparentalidad, un territorio donde también la figura parental se nutre y encuentra cobijo.

Las experiencias compartidas en el taller reafirmaron que el vínculo afectivo de los cuidadores con los menores no es otorgado por consanguinidad, ni es un mandato social porque se forma parte de una misma unidad familiar, y tampoco es una meta a la que se pretende llegar; es en cambio, una estructura viva, y sobre todo, bidireccional. No sólo los padres influyen en la vida de los hijos, también los hijos aportan, cuestionan y confrontan a sus padres y madres, llevándolos, si estos así se lo permiten, a revisar sus propias creencias, actitudes y modos de relacionarse. Así, el vínculo se consolida como un espacio de mutua influencia, donde se transforma la visión de estar en vínculo a convertirse en el vínculo mismo.

La presencia de los padres y madres en atención escucha y empatía, de acuerdo con los relatos compartidos, dieron cuenta que, cuando los niños se sienten mirados, escuchados y aceptados incondicionalmente, se atreven a compartir experiencias dolorosas y a revelar sus vulnerabilidades. Lo anterior, en escenarios de potencial de trauma o conflicto, se vuelve fundamental, pues la existencia de un vínculo seguro se establece como un protector clave que provee al niño o niña de un “lugar interno” desde el cual afrontar y elaborar sus experiencias.

Que el menor configure para sí mismo las habilidades para crear sus vínculos, pero, sobre todo, para afrontar las situaciones potencialmente traumáticas, exige a los cuidadores transitar desde el control hacia el acompañamiento: más que “dirigir” la vida de sus hijos, se trata de desprenderse del afán de moldearla según sus puntos de referencia y abrirse a la aventura de acompañarlos, de caminar a su lado, modelando formas de interactuar y de relacionarse. Yo fui testigo del cambio de perspectiva que lograron los participantes: del control al acompañamiento y respeto por la individualidad del menor.

En conjunto, los hallazgos me permiten afirmar que la construcción del vínculo afectivo que establecen los padres de familia para ayudar a que sus hijos afronten situaciones potencialmente traumáticas se sostiene en tres pilares interdependientes: la conciencia de la historia personal por parte de las figuras parentales, la aceptación de la propia imperfección utilizada como insumo para la

transformación y el reconocimiento del otro como alguien diferente y con la capacidad de desarrollarse y crecer.

Los vínculos no se nutren de un conjunto de “deberes”, no crecen con el constante cuestionamiento de ¿cómo “debe” ser una madre o un padre?, ¿cómo “debe” comunicarse con sus hijos? ¿cómo “debe” acompañarlos? ¿cómo “debe” educarlos?, etcétera, etcétera. Se encuentra en el sentir y en el vivir, en dar el permiso a la experiencia personal, y desde ahí, reflexionar para entonces emprender a una crianza desde el amor; el vínculo se fortalece cuando ambos, el cuidador y el que es cuidado se reconocen en su humanidad y la comparten.

En el taller “Toma mi mano. Cuidando tu corazón” se evidenció que, cuando el adulto se permite mirar su propia vulnerabilidad, el vínculo se expande y el amor deja de ser mandato para convertirse en encuentro. La parentalidad, entonces, no es sólo una tarea, es una forma de trascendencia es el acto de acompañar a otro ser humano mientras, en silencio, uno mismo vuelve a aprender a amar.

Los alcances y las limitaciones

Uno de los alcances es que el proyecto de intervención realizado generó un espacio seguro y confiable para la exploración de la experiencia parental y del mundo emocional de los asistentes. Se dio la creación progresiva de un clima de apertura y confianza que les permitió mostrarse auténticos y vulnerables, contaron con un espacio donde se permitieron compartir sus historias personales, los eventos significativos vividos y reflexionar en torno a sus patrones relacionales. Además, se logró que formaran grupalidad y se nutrieran unos de otros. Testimonios como los siguientes fueron recurrentes; “me siento muy feliz de compartir mi experiencia a personas que pasan o pasaron por situaciones similares a las mías”, “aprendí que no estoy sola en esto”, “me siento contento de haber reconocido diferentes experiencias”, “me siento muy satisfecha, pude sentirme escuchada, apoyada y comprendida”; narrativas que refuerzan el ambiente de confianza generado en el encuentro.

La claridad respecto a la propuesta del taller, los objetivos y mi propia implicación fueron una base sólida para alcanzar profundidad en la reflexión y en el dialogo grupal. En mi “Diario de campo”, en la sesión uno, registré mi sentir y que mostrarme vulnerable acerca de mi implicación, para mi sorpresa, favoreció que la mayoría de los participantes se mostraran vulnerables, que contactaran con sus emociones desde esa primera sesión y resonaran unos con otros.

En términos metodológicos, logramos (los participantes y yo) una continuidad temática, el secuenciamiento de las sesiones enmarco el proceso reflexivo. El diseño de las tareas para la casa, la integración de preguntas detonadoras y reflexivas, así como el uso de materiales proyectivos, favorecieron la toma de consciencia respecto al ejercicio de la parentalidad y la crianza y si se fortalecía el vínculo con los hijos o se dificultaba. Asimismo, la participación grupal fomentó procesos de resonancia y complementación, permitiendo que los participantes expandieran su marco de referencia, integraran las experiencias grupales y fueran más allá de las experiencias individuales.

En el plano técnico y logístico, la disposición del espacio, la ambientación y compartir refrigerios contribuyeron a generar un ambiente más cálido y cercano. El uso de apoyos visuales, la formulación de instrucciones claras para las actividades y actividades facilitaron la participación y fueron el hilo conductor entre la teórica y la práctica.

En cuanto a las limitaciones, puedo señalar que, en el diseño de la intervención, me encontré con dificultades en el manejo del tiempo, particularmente en sesiones donde emergieron narrativas “extensas”, situaciones personales de alta carga emocional o desvíos del eje central y de los objetivos. Estas dificultades tuvieron como consecuencia una reducción en el tiempo para la participación de varios de los participantes. Esto me llevó a percatarme de mis dificultades para el establecimiento de límites. En el “Diario de campo” de la sesión tres, incluso registré un rol de participaciones con el fin de promover la participación del mayor número de personas y no sólo de unos cuantos; esto me ayudó.

Otra limitación fue la aplicación de instrumentos como los “Cuestionarios de inicio de sesión” y los “Cuestionarios de cierre de sesión”. Esto me representó un desafío logístico importante. Inicialmente había decidido utilizar formularios digitales, pero la falta de recursos para la conectividad y la llegada tarde de algunos participantes limitaron la obtención completa de los datos.

Otro aspecto limitante fue la gestión de la grabación de audio para efectos de transcripción. La ausencia de un micrófono adecuado, ciertas fallas técnicas y la interrupción accidental de las grabaciones, redujeron la calidad del material y me dificultaron la transcripción de algunos segmentos narrativos. Esto me implicó un mayor esfuerzo interpretativo en la elaboración de las “Fichas de sistematización” y, en algunos casos, la pérdida parcial de datos valiosos para el análisis.

Finalmente, factores externos como las condiciones climáticas, nos obligaron a reprogramar sesiones interrumpiendo el ritmo planeado del taller, lo que impactó

en la continuidad, en fluctuaciones de asistencia y en la integración de ciertas cuestiones o temáticas, pues se vieron interrumpidas.

Como toda experiencia inédita, el desarrollo de esta intervención, estuvo lleno de matices, de luces y sombras; por ende, de alcances y limitaciones. Donde cada uno de ellos aporta y enriquece el aprendizaje y la vivencia; haciéndolo integral.

Referencias

- Alcalá, A. (2017). *Expresión de necesidades en la infancia: La valoración personal y el afecto* [Tesis de maestría, ITESO]. <http://hdl.handle.net/11117/4253>
- Alonso, M. (2019). Fake news: Desinformación en la era de la sociedad de la información. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (45), páginas. <https://doi.org/10.12795/ambitos>
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Lumen Humanitas.
- Andrade, M. C. y Muñoz, C. (2004). *El taller crítico: Una propuesta de trabajo interactivo*. *Tabula Rasa*, (2), 251-262.
- Axline, V. (2003). *Terapia de juego* (19ª ed.). Diana.
- Azzaakiyyah, H. K. (2023). The impact of social media use on social interaction in contemporary society. *Technology and Society Perspectives (TACIT)*, 1(1), Article 22. <https://doi.org/10.61100/tacit.v1i1.33>
- Barceló, T. (2003). *Creecer en grupo: Una aproximación desde el enfoque centrado en la persona* (2ª ed.). Desclée de Brouwer. <https://elibro-net.ezproxy.iteso.mx/es/ereader/iteso/47695?page=166>
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. y Leoncini, T. (2018). *Generación líquida. Transformaciones en la era 3.0* (I. Olivia Luque, trad.). Paidós.
- Becerra, A. C. (2018). Significado del cuidado antes de iniciar la formación. *Revista Cubana de Salud Pública*, 44(3), e1181. Recuperado de https://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412018000300011&script=sci_arttext
- Beck, U. (2019). *Sociedad de riesgo: Hacia una nueva modernidad* (M. P. de la Peña, trad.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1999)
- Beck, U. (2019). *La sociedad del riesgo*. Paidós.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health*. World Health Organization.

- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida* (6ª ed.). Morata.
- Bradshaw, J. (1993). *Nuestro niño interior* (2ª ed.). Emecé
- Bragato, A. G. da C., Garcia, L. A. A., Camargo, F. C., Paula, F. F. S. de, Malaquias, B. S. S., Elias, H. C., y Santos, A. da S. (2023). Grandparents that take care of grandchildren: Analysis of the care profile and intensity. *Cogitare Enfermagem*, 28. <https://doi.org/10.1590/ce.v28i0.88850>
- Cabarrús, C. R. (2003). *Ser persona en plenitud: La formación humana desde la perspectiva ignaciana*. Instituto Centroamericano de Espiritualidad, Universidad Rafael Landívar.
- Cardozo, R. A. , Romano, E., Ortunio, C., Guevara, H. y Romano, A. (2016). Elaboración de objetos en la investigación. *VITAE Academia Biomédica Digital*, 1(65),1-8, <https://sosvitae.ucv.ve/index.php/vitae/article/view/742>
- Carmona, D. y Perlo, C. L. (2020). Aportes sobre el cuidado como vínculo afectivo en la reconstrucción de la trama social. *Diversidad.net*, (17), 1–30.
- Carrasco, C. (2012). El cuidado como bien relacional. *Revista de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, (128), 49-60.
- Cartujo, I. B. (2015). Custodia compartida y coparentalidad: una visión relacional. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 15, 57-72.
- Cervantes-Rodríguez, S. (2020). El vínculo emocional: Un recurso en el afrontamiento de contextos de precariedad. *Sciences PI Journal*, 10, 2–36.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación* (E. Zimmerman, trad.). Editorial Universidad de Antioquia. (Obra original publicada en 1996)
- Cormier, W. H., y Cormier, L. S. (1991). *Estrategias de entrevistas para terapeutas* (3ª ed.). Descleé de Brouwer.
- de Barbieri, A. (2014) *Educación sin culpa: Optimismo y entusiasmo para padres y docentes*. Penguin Random House Grupo Editorial Uruguay.

- de Moraes, C. J. A. y Granato, T. M. M. (2016). Becoming a father: An integrative review of the literature on transition to fatherhood. *Psicologia em Estudo*, 21(4), 557–567. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v21i4.29871>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Valera-Ruiz, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Investigación en Educación Médica, 2(7), 162-167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es
- Donati, P. (1999). Familias y generaciones. *Desacatos*, (2), 23–37.
- Egan, G. (1981). *El orientador experto: Un modelo para la ayuda sistémica y la relación interpersonal*. Grupo Editorial Iberoamérica
- Erskine, R. (2019). *Presencia terapéutica y patrones relacionales: Conceptos y práctica de la psicoterapia integrativa* (1ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429203565>
- Estrada-Iguiniz, M. (2009). Ejercicio de los roles parentales en un contexto de emigración entre México y Estados Unidos. *Revista de Antropología Social*, 18, 221-234.
- Franco, N., Pérez, M. A. y de Dios, M.J. (2014). *Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años*. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 1(2), 149–156
- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido* (Comité de traducción al español, trad.; 3.ª ed.). Herder. (Obra original publicada en 1946).
- Fromm, E. (1975). *Anatomía de la destructividad humana* (11ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Fromm, E. (2006). *El arte de amar* (19.ª ed.). Paidós. (Obra original publicada en 1959)
- Frosch, C. A., Veríssimo, M., y Stroufe, L. A. (2019). Parenting and child development: A relational health perspective. *Frontiers in Psychology*, 10, 289. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00289>

- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método II* (M. Olasagasti, trad.). Sígueme.
- García, L. (2022). *Recensión de artículo: Terapia de grupo o terapia en grupo* [Reseña del artículo de L. E. López-Yarto]. *Revista de Psicoterapia*, 33(121), 273–280. <https://doi.org/10.33898/rdp.v33i121.1132>
- García-López, N. A. (2018). *La germinación de la congruencia en la experiencia emocional*. [Trabajo de obtención de grado, ITESO]. <http://hdl.handle.net/11117/5698>
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.
- Gómez-Gómez, E. N.(2013). *La interdisciplinariedad: Hacia nuevos derroteros en la formación de psicoterapeutas*. En T. Zohn-Muldoon, E. N. Gómez-Gómez, R. y Enríquez-Rosas (Coords.), *Psicoterapia contemporánea: Dilemas y perspectivas* (pp. 21–43). ITESO.
- Gómez-Gómez, E. N. (2022). Tendiendo puentes: Una propuesta metodológica desde la investigación educativa de corte interpretativo. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (58), 1-16. <http://hdl.handle.net/11117/2600>
- Gómez-Gómez, E. N., y Alatorre-Rodríguez, F. (2014). *La intervención socioeducativa: Cuando se juega en la cancha del otro*. *Sinéctica*, (43).
- Gómez, M., y Soriano, R. (2004). *La teoría de la acción social en Erving Goffman*. *Papers: Revista de Sociología*, (73), 59–79.
- González, D.C. (2023). *Necesidades relacionales*. Apuntes de clase.
- Guadiana, L. (2003). Las artes expresivas centradas en la persona: Un sendero alternativo en la orientación y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S.(1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.

- Heller, A. (2004). *Teoría de los sentimientos*. Ediciones Coyoacan, S. A. de C. V. Primera reimpresión
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.) McGraw-Hill Interamericana.
- Kinget, A., y Rogers, C. (1965). *Psicoterapia y relaciones humanas*. Editorial Alfaguara.
- Lafarga, J. (2005). Mi comprensión del desarrollo humano. *Revista Prometeo*, (45), 7-12.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. (1988) *Diccionario de psicoanálisis*. Paidós.
- Larios, R. y Macias, A. (2010) *Corazón de piedra... ¿yo?*. Amat Editorial.
- Le Breton, D. (1999) *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Ediciones Nueva Visión
- Magaña, M. (2022). *La fantasía como herramienta facilitadora para la reconstrucción de la identidad en menores en situación de albergue que fueron abusadas sexualmente* [Tesis de maestría, ITESO]. <https://hdl.handle.net/11117/7980>
- Maldonado-Saucedo, M. (2015). El rol de la abuela en el desarrollo de los nietos. *En Desarrollo psicocultural de niños mexicanos* (271-293)
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Sage Publications.
- Moreno-Colom, S. (2018). La acción comunitaria y los cuidados a domicilio. En C. Vega-Solís, R. Martínez-Buján, y M. Paredes-Chauca (Eds.), *Cuidado, comunidad y común: Experiencias cooperativas en el sostenimiento de la vida* (pp.147-166). Traficantes de Sueños.
- Montero, C. (2012). *Vulnerabilidad reconocimiento y reparación: praxis cristiana y plenitud humana*. Editorial Universidad Alberto Hurtado. <https://elibro-net.ezproxy.iteso.mx/es/ereader/iteso/85268?page=15>

- Muñoz, M. E. (2012). *Una hipótesis humanista sobre la emoción* (Cuaderno 6). Proyecto Espiral A.C. / Instituto Nacional de Investigación en Desarrollo Humano.
- Neugarten, B. y Hagestad, G. (1982). La socialización de los padres por parte de sus hijos: perspectivas para el cambio social. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1(3), 341-346.
- Oaklander, V. (1992). *Ventanas a nuestros niños: Terapia gestáltica para niños y adolescentes*. Cuatro Vientos.
- Ogle, C. M., Rubin, D. C., Berntsen, D., y Siegler, I. C. (2013). The frequency and impact of exposure to potentially traumatic events over the life course. *Clinical Psychological Science*, 1(4), 426–434. <https://doi.org/10.1177/2167702613485076>
- Ortiz, A. (2012). La función de las relaciones interpersonales en enfermería y en la vida: Herramientas para aprender de la crisis. *Ágora de Enfermería*, 16(4), 149–151.
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E. M., y Casullo, M. A. (2006). *Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: Socialización, regulación y bienestar. Ansiedad y Estrés*, 12(2–3), 319–341.
- Palmero, P. (2012). *Los pilares del corazón: ¿Cómo son nuestros vínculos afectivos?*. Bubok Publishing S.L.
- Palomar, C. (2005). Maternidad: Historia y cultura. *La Ventana: Revista de Estudios de Género*, 3(22), 35-67. <http://doi.org/10.32870/lv.v3i22.782>
- Pérez-Padilla, J., Hidalgo-García, M. V., y Menéndez-Álvarez-Dardet, S. (2012). *Estrés parental en familias en riesgo psicosocial. El papel del locus de control como progenitor. Ansiedad y Estrés*, 18(1), 55-67.
- Perls, F. y Baumgardner, P. (2022). *Terapia Gestalt. Teoría y práctica*. Fritz Perls. Una interpretación. Patricia Baumgardner. Terracota, 1ª. Ed.
- Puerto, A. C. (1986). *The social phenomenon of education as the foundation of generational differences*. *Educación*, 9, 35. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.471>

- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5–39. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.2599>
- Quilodrán, J., y Castro, T. (2009). *Nuevas dinámicas familiares*. Estudios Demográficos y Urbanos, 24(2), 283–291.
- Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios Pedagógicos*, (31) 2, 167-17
- Rechnitzer- Mora, S. (2004). *Terapia Gestalt y focusing*. Acta Académica, 35
- Revuelto, A. (2017). *Coparentalidad y ajuste psicológico de los hijos a lo largo de la infancia* [Trabajo Fin de Grado, Universitat Abat Oliba CEU]. Repositorio institucional UAO CEU.
- Rogers, C. (1985). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales* (5ª ed.). Editorial Nueva Visión.
- Rogers, C., Tudor, K., Tudor, L. E., y Keemar, K. (2012). Person-centered expressive arts therapy: A theoretical encounter. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 11(1), 31–47. <https://doi.org/10.1080/14779757.2012.656407>
- Rogers, C. (1972) *El proceso de convertirse en persona*. Editorial Paidós.
- Salvador, M. C. (2009). *El trauma psicológico: un proceso neurofisiológico con consecuencias psicológicas*. Revista de Psicoterapia, 20(80),5-16. <https://doi.org/10.33898/rpd.v20i80.835>
- Sánchez, R. (1996). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. Perfiles.
- Satir, V. (2002). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar* (2ª ed.). Editorial Pax.
- Schmid, P. (2014). *Volver al consultante: Un enfoque fenomenológico del proceso de comprensión y diagnóstico*. En A. S. Segrega, J. H. D. Cornelius-White, M. Behr y S. Lombardi (Eds.), Consultorías y psicoterapias centradas en la persona y experienciales (pp. 227–248). Gran Aldea Editores.
- Seitún, M. y Di Bártolo, I. (2019). *Apego y crianza: Cómo la teoría del apego ilumina la forma de ser padres*. Argentina:Grijalbo.

- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.
- Suarez, P. A. y Vélez, M. (2018). *El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental*. *Psicoespacios*, 12 (20), 173-198. <https://doi.org/10.250557/21452776/1046>
- Stuhrmann, L. Y., Göbel, A., Bindt, C., y Mudra, S. (2022). Parental reflective functioning and its association with parenting behaviors in infancy and early childhood: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, 765312. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.765312>
- Tapia, A. (2021). La gestión emocional en niñas de entre 6 y 12 años frente al divorcio de sus padres [Tesis de maestría, ITESO]. <https://hdl.handle.net/11117/6517>
- Trunce, S. T., Villarroel-Quinchalef, G. D. P., Arntz, J. A., Muñoz, S. I., y Werner, K. M. (2020). Niveles de depresión, ansiedad, estrés y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Investigaciones en Educación Médica*, 8(36), 8-16
- Uribe, M. (2012). Vínculo afectivo y sus trastornos. <http://www.avpap.org/documentos/bilbao2012/DesarrolloAfectivoAVPap.pdf>
- Vasey, M. W., y Daleiden E. L. (1994). Worry in children. In G.C.L. Davey y F Tallis (Eds.), *Worrying: Perspectives on theory, assessment and treatment* (pp. 185-207). John Wiley & Sons.
- Vergara-Llaguno, M. (2022). *Amar en libertad para fortalecer el vínculo afectivo entre padres/madres y sus hijos/hijas jóvenes*. [Trabajo de obtención de grado, ITESO]. <https://hdl.handle.net/11117/10713>
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Sage Publications.
- Yalom, I. (1998). *El Verdugo del amor*. Emecé
- Zavaroni, D. M. L., y Camargo, T. (2015). *Trauma e infância: Considerações sobre a vivência de situações potencialmente traumáticas*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31, 331–338. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032273331338>

Anexos

Anexo1. Entrevista Piloto

Datos del/la entrevistado/a	
Seudónimo	Abuela
(Características de la población)	<p>Padres, madres y cuidadores</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tengan a su cuidado a niñas y/o niños de 4 a 12 años ● Qué sean susceptibles a una o varias situaciones potencialmente traumáticas (acoso escolar, abuso sexual, actos de terrorismo o delictivos, guerra, muerte o enfermedad grave de familiar cercano, entre otras). ● Deseo de comunicar con los niños y niñas a su cuidado este tipo de situaciones.
Objetivo del acercamiento	<p>Deseo indagar si los padres, madres y cuidadores consideran que cuentan con los recursos necesarios para comunicar a los niños y niñas temas referentes a situaciones potencialmente traumáticas.</p> <p>Esto incluye, comunicación adecuada a la etapa de crecimiento, conceptos claves, mostrar apertura o vulnerabilidad ante las niñas y los niños, entre otros.</p>
Fecha de la entrevista	Marzo 10 de 2024

Pregunta No. 1: De acuerdo con las conversaciones que llevan a cabo con los niños y niñas a tu cuidado, ¿cómo expresan sus pensamientos y sentimientos?

Respuesta: Yo creo que es como a través de dibujos de recuerdos, de juegos

Pregunta No. 2: ¿Qué tipo de situaciones comparten donde ellos expresan estos pensamientos y sentimientos?

Respuesta: En tristeza, en momentos felices también.

Pregunta No. 3: ¿Cómo te comunicas con ellos para que los niños y niñas puedan sentirse confiados y expresar temores, inquietudes y necesidades?

Respuesta: Hablo con ellos, si es un tema triste, hablé con ellos y pues les hizo porras. Puedo clarificar. Explorar a más profundidad. Problema: Centrarse en experiencias tristes. Deseo de transformar la tristeza. Necesidad: Exploración de otros temas, que puedan ser de riesgo, preventivo. Detenerse en las emociones del niño y niñas. (Hacerlos pares)

Pregunta No. 4: Cuéntame acerca de temas que te parezcan difícil de hablar con los niños y niñas a tu cuidado.

Respuesta: Por ejemplo eventos dolorosos de la vida de los niños, algún enojo. (Explorar qué eventos, enojo con que o quien)

Pregunta No. 5: Cuéntame ¿Cómo te sientes al comunicar o planear comunicar a los niños y niñas a tu cuidado, estos temas?

Respuesta: Es difícil a veces pero también me siento tranquila cuando platico con ellos de algún tema que duele y ya que lo platicamos y yo creo que tanto ellos como yo estamos bien. (¿Qué temas? y ¿cómo lo platicas?) (cuéntame

cómo lo haces), (¿en dónde?) (¿cómo participan los niños, ellos escuchan ellos preguntan?) ¿Cómo surge la necesidad de hablar de un tema que duele?

Pregunta No. 6: ¿De dónde tienen conocimiento los niños y niñas a tu cuidado, cuando hablamos de información sobre este tipo de situaciones?

Respuesta: De documentales, libros o de pláticas con adultos. (Ejemplos, quienes son esos adultos)

Pregunta No. 7: ¿Qué cuidas al hablar de estas situaciones con los niños y niñas?

Respuesta: Cuido que a lo mejor el tema no les duela más y cuido lo que hablo porque tengo que estar a la altura de ellos. (¿Cómo sabes que le duele?)

Pregunta No. 8: ¿Cómo sabes que los niños y niñas comprendieron la información acerca de ese tema?

Respuesta: Porque ellos lo expresan, ellos son inteligentes y yo creo que cuando platico algo con ellos, ellos entienden, me da la impresión que se quedan tranquilos cuando yo platico con ellos.

¿Qué problemáticas identificas en la población?

Problemas para identificar temas difíciles, así como acompañar emociones “negativas”.

¿Qué necesidades identificas en la población?

Clarificar temas, ampliar la visión de las diferentes situaciones traumáticas.
Atender y acompañar emociones como la tristeza y enojo.

Las preguntas que hiciste, ¿fueron claras o hubo que revisarlas? Si las reformulaste, ¿cómo quedaron?

En algunas utilicé un lenguaje más sencillo.

¿Qué nuevas preguntas surgieron en la entrevista? (que no habías considerado y valdría la pena incorporar en futuras entrevistas)

Considero importante indagar más en el sentir del adulto y en como expresa este sentir, además de si utiliza algunas herramientas para apoyar su comunicación.
¿Has tenido conversaciones sobre situaciones potencialmente traumáticas (ejemplo)?

Anexo 2. Consentimiento informado

Asignatura: Investigación, desarrollo e innovación III

Nombre completo del estudiante: Adriana Graciela Medrano Ochoa

Nombre completo del profesor/a encargado/a: Sofía Cervantes Rodríguez

Por medio de la presente, en términos del artículo 24 y 31 del Código Civil del Estado de Jalisco, así como en términos del artículo 87 de la Ley Federal del Derecho de Autor, en pleno uso de mis facultades, otorgo mi consentimiento a título gratuito para participar en la actividad referida y he sido informado de lo siguiente:

1. Que mi participación es totalmente voluntaria y que podré retirarme de la actividad en el momento que yo lo desee sin consecuencia alguna.
2. Que toda la información que proporcione será tratada con confidencialidad y sólo para fines académicos.
3. Que las sesiones donde participe serán video y/o audio-grabadas con fines académicos de supervisión e investigación por parte de los profesores de la Maestría en Desarrollo Humano del Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO.
4. Que las sesiones serán conducidas por Adriana Graciela Medrano Ochoa alumna/o avanzada de la maestría en Desarrollo Humano, bajo la supervisión de la profesora.
5. Que serán un total de 7 sesiones con duración de 2 horas, los días y en el horario que se acuerden, en un lugar adecuado para la actividad.
6. Que en caso de requerir o solicitar una atención posterior seré canalizado por la profesora encargada a un servicio adecuado a mis necesidades.
7. Que en caso de tener alguna duda sobre esta actividad podré comunicarme con la profesora de la asignatura, Dra. Sofía Cervantes Rodríguez. Correo; sophiacr@iteso.mx, o al Tel. Celular; 33-160-52-157

Nombre completo participante

Lugar y fecha

Anexo 3. Cuestionario de inicio de taller

- 1.- Nombre completo
- 2.-Edad
- 3.- Estado civil
- 4.- Ocupación
- 5.- Teléfono
- 6.- Correo electrónico
- 7.- ¿Cómo sientes que debe ser tu papel como cuidador?
- 8.- ¿Alguno de los niños a tu cuidado han experimentado situaciones que pueden ser potencialmente traumáticas?
- 9.- ¿Cómo te sentiste al vivir esta situación?
- 10.- ¿Cómo te das cuenta de que el vínculo con los niños a tu cuidado es fortalecido?
- 11.-¿Qué esperas aprender en este taller?

Anexo. 4. Cuestionario de inicio de sesión y Cuestionario de fin de sesión

Cuestionario de inicio de sesión

1. ¿Cómo llegas a esta sesión?
2. De lo aprendido en la sesión anterior, ¿qué has podido aplicar durante la semana?
3. De lo aprendido la semana anterior, ¿sobre qué te gustaría reflexionar más?
- 4.- ¿Qué te gustaría que pasará en esta sesión?

Cuestionario de fin de sesión

- 1.- ¿Cómo te sientes al finalizar esta sesión?
- 2.-¿Qué fue lo más significativo para ti de esta sesión?
- 3.- De las actividades realizadas durante la sesión, ¿qué fue lo que dificultó que tuvieras una experiencia significativa?
- 4.-¿Cómo definirías tu participación durante la sesión?

Anexo 5. Cuestionario de fin de taller

- 1.- ¿Cómo te sientes al finalizar este taller?
- 2.- ¿Qué fue lo más significativo para ti durante estas experiencias?
- 3.- De lo aprendido durante el taller, ¿qué consideras te apoyara a ?
- 4.- ¿Consideras que lo aprendido en este taller aporta a fortalecer el vínculo con los niños o niñas a tu cuidado?
- 5.- ¿El taller cumplió tus expectativas?