

LA EXPERIENCIA DE PERDIDA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES: una oportunidad para el aprendizaje y el crecimiento

Angelina Abarca Molina

INTRODUCCION:

Desde 1979, en los cursos ED-418 y ED-419 Experiencia Supervisada en Orientación II y III que imparte la Sección de Orientación de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, hemos venido adiestrando a los futuros orientadores en el trabajo con grupos de 9 a 12 niños o adolescentes que presenten alguno de los siguientes problemas en común: indisciplina, maltrato en el hogar, timidez, desatención en clase o desintegración del hogar por divorcio, separación o muerte de los padres.

Lo hemos hecho así, con pleno conocimiento de que "La Orientación es para todos los alumnos" y no sólo para aquellos que presentan problemas más evidentes, porque estamos convencidos que para que la Orientación pueda llegar a un mayor número de personas, la mejor solución es el trabajo en pequeños grupos, esto es, la Orientación Colectiva. Por otra parte, hemos brindado esta ayuda a niños y jóvenes con una situación en común, porque creemos que el compartir experiencias comunes en un grupo de discusión, es una excelente oportunidad de dar y recibir apoyo así como de aprender de otros, "que han pasado lo mismo que yo", conductas que les han sido útiles para enfrentar situaciones problemáticas similares. Este aprendizaje por modelaje de los iguales llega a ser

parte del proceso grupal creándose un vínculo terapéutico que alivia la ansiedad, porque la confirmación de que las malas experiencias son superables, provenientes de compañeros, tiene mucho más impacto terapéutico que la confirmación del orientador adulto por el fenómeno sociológico-evolutivo de la pertenencia a un grupo de iguales, pertenencia que busca el niño para satisfacer sus necesidades así como afirmar su autonomía de la supervisión adulta. El grupo lleva a los niños a la interacción basada en los lazos, necesidades, sentimientos y experiencias comunes (Berg, 1978; Frears y Schneider, 1981; Hammond, 1979; Hammond, 1981; Sonnenschein-Schneider y Baird, 1980).

El grupo se reúne durante 13 semanas, en una sesión semanal de 80 minutos cada una durante las cuales, con técnicas de orientación como el juego con muñecos, la relajación, el yo hipotético, la biblioterapia, la musicoterapia y otras, se ayuda a niños y jóvenes a expresar sus sentimientos acerca de la situación problemática que comparten, sentimientos a veces profundamente sepultados por la cultura, pero que producen dolor y afectarán sus vidas hasta tanto no sean expresados verbal y no verbalmente, discutidos y aclarados para disminuir su carga emocional.

Estas sesiones de Orientación Colectiva, logran asombrosos resultados. Cuando se ayuda a niños y jóvenes a expresar los beneficios que obtie-

nen, que por intangibles, son muy difíciles de percibir, hemos escuchado expresiones como las siguientes: "Ahora no me da vergüenza hablar ante mis compañeros y profesora"; "Me duele que mis padres no vivan juntos pero entiendo que esto no es posible"; "Cuando mis papás me castigan, no los quiero para nada"; "Siento que odio a mi maestra cuando me grita o me avergüenza ante mis compañeros".

Estas expresiones nos indican que niños y jóvenes han adquirido una comprensión de sus pensamientos y sentimientos y cierto grado de habilidad para expresarlos, quizá por primera vez en su vida, porque el clima que se trata de crear en las sesiones es de amistad y tolerancia sin temor a la sanción del adulto cuando se expresan sentimientos socialmente inaceptables como el odio, por ejemplo.

Al revisar las publicaciones periódicas especializadas en el campo de la Orientación, hemos encontrado que en países pioneros en esta disciplina, como los Estados Unidos de Norteamérica, también se ofrece orientación personal sobre los tópicos que en el nuestro estamos trabajando con el mismo procedimiento, exceptuando el número de sesiones así como de miembros del grupo y la duración de cada sesión (Berg, 1978; Hammond, 1979; Schenkman, 1979; Sonnenschein-Schneider y Baird, 1980).

En esta revisión de literatura hemos encontrado tanta información, que pensamos escribir este artículo con el deseo de fortalecer la formación teórica del orientador que desea ayudar a niños y jóvenes que viven experiencias de pérdida y todos los complejos sentimientos concomitantes a ésta.

Nos referimos aquí exclusivamente a la experiencia de pérdida que viven niños y jóvenes cuando se ven privados de uno de sus padres, o de ambos, como consecuencia de su divorcio, separación, muerte o abandono del hogar, ya que existen numerosos tipos de pérdida, como analizaremos más adelante.

¿Se justifica que la Orientación en los Centros Educativos costarricenses se preocupe por ayudar a los hijos de padres divorciados o separados?

Definitivamente creemos que sí. La Orientación como profesión, está en una constante renovación para atender las necesidades personales que la sociedad actual, cada vez más compleja, crea en la población.

La estabilidad de la institución matrimonial se tambalea y amenaza a la unidad familiar en diversos tipos de sociedades.

En los Estados Unidos de Norteamérica hay aproximadamente un divorcio por cada tres matrimonios (Hammond, 1981) y únicamente el 67% de los hijos menores de 18 años vivían con los padres del primer matrimonio, en 1975 (Hammond, 1979), prediciéndose que el 45% de los niños nacidos en 1978 vivirán parte de sus vidas antes de los 18 años, sin uno de los padres (Hammond, 1981). En 1978, el índice de divorcios fue el más alto de toda la historia: 22 por cada 1.000 mujeres casadas (Fetsch y Surdam, 1981) y parece presentar una tendencia a crecer más.

En nuestro país, si bien la relación matrimonios-divorcios no es tan alta, ha venido en aumento constante en los tres últimos años, como se verá a continuación.

Relación Matrimonios-Divorcios en Costa Rica

Año	Matrimonios*	Divorcios**	Relación en
			%***
1978	17.499	2.494	14.31
1979	17.651	2.730	15.46
1980	17.492	3.105	17.75

* Incluye matrimonios civiles, religiosos y de extranjeros que contraen matrimonio en Costa Rica. Datos proporcionados por el Registro Civil en julio de 1981.

** Cifras proporcionadas por la Corte Suprema de Justicia. Incluye juicios de divorcio y de separación de cuerpos.

*** La relación en porcentaje indica el número de divorcios por cada 100 matrimonios que hubo en cada uno de los tres años.

Si bien es cierto que no todos los matrimonios que se divorcian tienen hijos, ni éstos, de existir, necesariamente tienen edad escolar en el momento de ocurrir el divorcio, con el constante aumento en el número de éstos podemos estimar que proporcionalmente también sube el número de niños y jóvenes provenientes de hogares desintegrados, que llegan a nuestras escuelas y colegios y que alguien debe atender.

El personal docente y los orientadores deben reconocer los síntomas que presentan los hijos de padres divorciados: depresión, ira, vergüenza, temor e inseguridad así como las manifestaciones conductuales concretas de estos síntomas: desconcentración, estallidos de cólera, peleas, aislamiento

y bajo rendimiento. Algunos estudiantes se esfuerzan más en los estudios pero otros se convierten en pasivos y desinteresados, coléricos y discutidores y otros viven la experiencia de pérdida en silencio. Estas conductas ocasionadas por la pena que niños y jóvenes están sufriendo, confunde a sus compañeros y educadores. Si una persona quiere comunicar sus pensamientos y sentimientos pero no sabe cómo hacerlo y los demás no quieren oír porque no saben cómo, la ansiedad y la frustración de aquella persona aumentan y puede mostrarse agresiva, perturbadora, deprimida o desarrollar enfermedades físicas.

Por su formación, y con el adiestramiento necesario, el orientador puede ayudar a los estudiantes que experimentan pérdida, a manejar con éxito su crisis. Y puede ayudar a los educadores a comprender el proceso de la pena por la que pasan los alumnos cuyos padres están divorciándose o ya se han divorciado o separado. Con esta comprensión, el personal docente no responderá defensivamente a la agresión de un estudiante que vive esta crisis sino que mostrará tolerancia, empatía, cordialidad y apoyo sin juzgarlo.

Los orientadores no podemos eludir éste y otros retos pero es necesario que tengamos suficiente información y entrenamiento para enfrentarnos exitosamente. Pretendemos que este artículo sea una contribución en nuestro intento de ayudar a niños, jóvenes y sus educadores.

Educación para la vida

En todos los documentos sobre filosofía educativa costarricense, se apoya el principio que garantiza una "educación para la vida". ¿En qué medida se lleva a la realidad este principio? Ya vimos en otro de nuestros artículos (Abarca, 1978) que un tercio de la vida del hombre transcurre en el trabajo y nuestros jóvenes egresan de la Educación Diversificada Académica sin estar preparados para incorporarse al mundo del trabajo. Y, ¿qué ocurre en otras esferas de la vida? Si queremos hacer realidad el principio rector de nuestra educación enunciado antes, también debemos educar a **nuestros niños y jóvenes para enfrentar exitosamente situaciones que son parte de la vida misma. Nos referimos a experiencias de pérdida de todo tipo que en alguna medida nos toca vivir a todos los seres humanos, por el simple hecho de existir. Pero hay una marcada resistencia a que el tópico de la**

pérdida sea tema de conversación y con respecto a las pérdidas por muerte o divorcio hay un verdadero tabú. La gente se sonríe nerviosamente y trata de cambiar de tema.

Los educadores, y en particular los orientadores, no son libres de esconderse tras un tabú. Deben recordar que cuando las potentes emociones asociadas a un tabú, se reconocen y tratan desde la infancia, puede vencerse su influencia. La orientación personal ha cambiado sus prácticas y actitudes hacia la educación para la muerte en los últimos ocho años. Ha pasado de una posición de ignorar este tema a un reconocimiento completo de la necesidad de orientación personal para la muerte (Berg, 1978).

Tipos de pérdidas

Empezaremos por destacar que una persona sólo puede vivir una experiencia de pérdida cuando han existido relaciones estrechas entre ella y la persona u objeto perdido. Es decir, tiene que haber existido algún sentido de unión porque toda unión tiene en sí misma un potencial de pérdida.

Así como toda unión tiene un potencial de pérdida, todo cambio en la vida de una persona incluye alguna forma de pérdida. El cambio es el único suceso seguro en la vida de una persona. Desde el nacimiento hasta la muerte estamos enfrentados a cambios: en nuestros cuerpos, en nuestras relaciones con los demás, en la sociedad, en el ambiente, etc.

Podemos definir la pérdida como un suceso, una experiencia única, que cada individuo vive de una forma diferente a través de las etapas del proceso de la pena que es la reacción inmediata a la experiencia perdida.

Generalmente creemos que sólo podemos experimentar pérdida en situaciones extremas de cambio como la muerte, la guerra o los desastres naturales. Pero las pérdidas son inherentes a la vida. Algunas son menores y fácilmente se vencen y se olvidan. Otras, aunque significativas, son tan sutiles que pueden no ser percibidas como pérdidas. Algunas son traumáticas y sus efectos son profundos y devastadores. Unas pérdidas son predecibles pero otras llegan inesperadamente.

Ciertas pérdidas son concomitantes del crecimiento y desarrollo como ocurre con el destete del niño, que es una de las primeras pérdidas que sufre el ser humano. Más aún, muchas pérdidas son in-

dispensables para el crecimiento como ocurre con la unión del niño y la madre. Es evidente que para que el crecimiento ocurra, la unión debe romperse porque el niño que se va haciendo adulto no puede tener su identidad personal dependiendo del cuidado de otra persona. La autonomía y el crecimiento son tan inseparables como la unión y el crecimiento. Lo que es fundamental es que la unión se rompa cuando el niño esté listo para recuperarse de la ruptura (Headington, 1981).

Kastenbaum y Hisenberg sostienen: que los niños empiezan a desarrollar conceptos de pérdida y muerte al experimentar la separación de sus madres. Debido a que la madre es concebida como parte del niño en su más temprana infancia, la ausencia de aquélla, es percibida como pérdida. De esta forma, la separación de la madre del niño, antes de que éste haya desarrollado el sentido del "yo" y "no yo", causa una desaparición del yo, una pérdida parcial del individuo. Como el niño también está desarrollando un concepto del tiempo y no ha aprendido todavía el concepto de futuro, las ausencias de la madre no están acompañadas por el reconfortante sentimiento "ella regresará". El sentido de conexión con una parte del yo, simplemente se rompe. En un desarrollo saludable, estas pérdidas parciales del yo deben acompañarse por un crecimiento en el sentido de futuro y la creencia "ella regresará" llega a ser posible y da una base para la confianza, el dominio del ambiente y la independencia (Headington, 1981).

La literatura profesional nos ofrece innumerables ejemplos de experiencia de pérdida por la que pasan muchas personas y que quizá nunca hemos pensado catalogar como tales. La terminación de la relación orientador-orientado, bajo ciertas circunstancias, puede ser calificada como pérdida; la pérdida del trabajo; la pérdida de una parte del cuerpo o de una función corporal, como consecuencia de accidente, enfermedad o por el proceso de envejecimiento; pérdida por violación, por el encarcelamiento de un ser amado, por inmigración voluntaria u obligada, por la jubilación, por el llamado servicio militar y por supuesto la pérdida de un ser amado por la muerte o el divorcio.

La mayoría de los Derechos Humanos se relaciona con la experiencia de pérdida, la pérdida de confianza en los padres de un niño maltratado por ellos; la pérdida de dignidad y autorrespeto de una persona, de minoría étnica que se enfrenta a actitudes racistas; la pérdida de autodeterminación y de la posibilidad de destacarse que experimentan

las mujeres por su sexo, la pérdida de la imagen de sí mismo que experimenta un individuo como consecuencia de una amputación o del envejecimiento (Nieto Senour, 1981).

Queda entonces claro que aunque la investigación ha ahondado más en las pérdidas tangibles, cualquier intangible como la pérdida de la esperanza, de la libertad o el control, que la persona percibe como parte de su identidad, puede ser una dolorosa pérdida para ella. Si la identidad de esa persona derivaba en gran parte de su pérdida tangible o intangible, puede sentir que ha perdido su propósito en la vida y que ya no controla su propio destino. Esta situación puede darse entre otras, en la madre cuyos hijos dejan la casa y que se conoce como "Síndrome del nido vacío" (Nieto Senour, 1981).

Atención especial de nuestra parte merece la experiencia de pérdida que pueden vivir algunos orientadores cuando finaliza su relación con uno de sus orientados. Esta situación puede darse en variadas circunstancias y conviene que los orientadores estemos alerta ante ellas.

Algunos orientados son especialmente valiosos como "maestros" pues le enseñan al orientador cómo es que funciona la gente. Cuando ellos terminan la relación antes que el orientador haya aprendido de ellos lo que esperaba aprender, experimenta una pérdida que puede ser desilusionante.

Algún sentido de pérdida y tristeza experimenta el orientador cuando finaliza la relación en el momento en que el orientado hizo los cambios necesarios en sus patrones inadecuados de conducta porque es cuando más disfruta de la relación al ver el éxito de su trabajo.

Algunos orientadores pueden tener tendencia a vivir vicariamente las experiencias de sus orientados por lo que no los presionan a cambiar, para seguir disfrutando de las historias que narran. Cuando una relación así termina, el orientador puede experimentar un sentido de pérdida porque finaliza su disfrute con la experiencia vicaria.

Los orientadores parecen motivados a reducir las ansiedades de los demás. En este caso, a veces sin darse cuenta, el orientador puede desalentar al orientado a hacer cambios en su vida que le provoquen ansiedad, sobreprotegiéndolo y mostrando así que tiene poca confianza en la potencialidad de aquél para cambiar. Cuando se da esta situación, el orientador puede ponerse ansioso con la finalización de la relación.

Estas reacciones del orientador hacen que se comporte de una manera no profesional, pero al ser consciente de que le pueden pasar a él, está en mejores condiciones para dirigir las y eliminarlas.

Naturaleza del proceso de la pena

Ya hemos visto que la pérdida es una experiencia, un suceso. En cambio, su reacción, la pena, es un proceso con etapas claramente establecidas. Aunque enunciadas con nombres diferentes por los distintos autores consultados, las etapas de la pena son las mismas que según Kübbler-Ross constituyen el proceso normal por el que pasan los moribundos: negación, cólera, negociación, depresión y aceptación (Sinick, 1976).

Para explicar la negociación Sinick nos da el siguiente ejemplo: un paciente moribundo puede negociar con Dios un poco más de tiempo prometiendo buena conducta, como los niños que desean acostarse tarde. En esta etapa de negociación, se hacen intentos para devolver el curso a los sucesos o posponer el temido momento.

Nieto Senour (1981) llama a las etapas de la pena a) impacto, negación, confusión e incredulidad; b) enojo y culpa; c) negociación; d) depresión, e) resolución, que incluye reconstitución y emancipación de lo que se perdió.

Schenkman Kaplan (1979) las denomina: paralización, negación, negociación, ira, depresión y aceptación.

Como ocurre con las etapas del desarrollo vocacional, las de la pena no son rígidas; pueden no ocurrir en secuencia y algunas pueden que nunca sean aparentes. Pueden tomar varias formas, solaparse y reaparecer.

Como proceso, un individuo pasa de una etapa de la pena a otra, gradualmente, a su propio ritmo, separándose de lo que ha perdido, realizando los cambios necesarios y formando nuevos intereses para sobrevivir.

La intensidad y la duración de la pena varían de acuerdo al grado de significación de lo perdido. Generalmente la pena es intensa cuando la pérdida es reciente y su fortaleza disminuye gradualmente con el tiempo.

Es fundamental que el orientador que desea trabajar con personas que experimentan pérdida, conozca la cantidad de emociones como normales y necesarias.

Negación de la experiencia; culpa y remordimiento por relaciones incompletas y por todas las heridas reales o imaginarias que corrientemente se infligen en una relación, sentimientos que no se expresaron; enojo; sentimientos de abandono, carencia de control sobre los sucesos de la vida; miedo a enfrentar la soledad... son algunas de estas emociones y conductas.

En su nivel más básico, el miedo, que surge de las experiencias infantiles de separación, es el de que no sobreviviremos. Este miedo reaparece cuando tratamos de enfrentarnos con pérdidas que amenazan nuestra existencia. A veces tememos que aunque sobrevivamos, la pérdida nos dejará emocionalmente incapacitados.

La negación del impacto inicial de la pérdida puede servir al individuo que teme enfrentarse a ella, para posponer el enfrentamiento hasta que esté listo para aceptar la pérdida.

Uno de los primeros sentimientos que emergen es el dolor y debido al intenso malestar de este dolor, muchos tratan de evitarlo. Lo importante es permitir la expresión del dolor asociado a la pérdida. Sin embargo, la cultura occidental presiona para que se suprima la expresión de sentimientos, particularmente, en los hombres y mucho menos en público, porque se conceptúa como "signo de debilidad".

El cuadro en la página siguiente, de Schenkman Kaplan (1979, p. 233) resume las posibles conductas que pueden presentarse en cada una de las etapas de la pena.

Resolución de la pena para el crecimiento:

Ser consciente de las reacciones probables a la pérdida es el primer paso para ayudarnos a nosotros y a otros a resolver la pena. El éxito en la resolución de la pena reside en aceptar la pérdida y la posibilidad de enfrentar la vida sin el apoyo de la persona o cosa perdida.

Como resultado de la crisis que acarrea la pérdida, conflictos personales e interpersonales que han estado latentes, pueden activarse, aumentando las dificultades que enfrenta el individuo. Estas crisis pueden destruir, estancar a la persona o ser una oportunidad de crecimiento, dependiendo de la forma en que sea asimilado el impacto emocional de la pérdida.

ETAPAS DE LA PENA Y POSIBLES CONDUCTAS

ETAPA	POSIBLES CONDUCTAS
PARALIZACION	<p>Impacto, poca conversación, expresión vacía, actividad física al azar.</p> <p>No quiere discutir la pérdida.</p> <p>No quiere pensar en la pérdida.</p> <p>Se mantiene ocupado.</p> <p>Aparentemente no se ve triste o confundido.</p>
NEGACION	<p>Rehúsa divertirse</p> <p>Establece menos contacto visual.</p> <p>Idealiza a la persona u objeto perdido</p> <p>Rehúsa llegar a comprometerse con otros</p> <p>Se vuelve muy discutidor con compañeros y maestros.</p>
NEGOCIACION	<p>Piensa y se comporta en forma condicional: "Si hago este trabajo en la mejor forma que puedo, tal vez la pérdida no sea verdadera o irreversible", o "Si actúo lo más mal que puedo, tal vez mi familia regrese a ayudarme".</p> <p>Piensa: ¿Por qué yo? Esto no es justo.</p> <p>Culpa a otros de sus propias dificultades sin razón.</p>
COLERA	<p>Siente resentimiento hacia los demás, posiblemente aún hacia lo que perdió por dejarlo en esta situación de sufrimiento.</p> <p>Puede experimentar cólera contra sí mismo y presentarse desaliñado y sucio.</p> <p>Se siente aislado, triste y vacío.</p> <p>Llora frecuentemente, algunas veces sin causa aparente.</p>
DEPRESION	<p>Se hace pasivo, desatento y trabaja poco.</p> <p>Padece insomnio.</p> <p>Silencioso y aislado o habla incesantemente acerca de la pérdida.</p>
ACEPTACION	<p>No olvida a la persona o relación perdida pero no está tan colérico, deprimido o preocupado con esto.</p>

Corrientemente se dice que crecemos sólo por medio del dolor. Pero éste solamente nos dispone al cambio. El crecimiento ocurre después que el dolor nos ha señalado la necesidad de cambiar.

Pasada la crisis y restaurado el equilibrio, muchas personas logran un nuevo nivel de crecimiento personal. La crisis las obliga a mirarse profundamente a sí mismo y a luchar con el problema de su identidad personal y el significado de la vida. El descubrimiento de su propia vulnerabilidad los hace humildes.

El cuidado y el apoyo seguro recibido de otros, renueva su fe en la buena voluntad de los seres humanos y los compromete a ayudar a otros cuando lo necesiten.

Como ya lo indicamos, el sufrimiento solo no ayuda al crecimiento pero el sufrimiento con cuidado y comprensión genuinos, capacita a las personas para transformar una pérdida dolorosa en una experiencia de crecimiento.

Reconocer que las reacciones a la pérdida son mecanismos normales y necesarios usados corrientemente por la gente, es esencial para poder ayudarles. Vistas de esta forma, las manifestaciones conductuales y emocionales, que de otra forma son perturbadoras y frustrantes, llegan a ser comprensibles, tolerables y menos amenazantes a los demás. Aceptar las reacciones como normales y necesarias permite respetar las necesidades individuales y conceder el tiempo necesario para que la persona se suma en su dolor antes que pueda aceptar estímulo o considerar los pasos positivos que tomará para su futuro. Los intentos por divertir, por minimizar la pérdida o por llenar el vacío con un sustituto, por bien intencionados que sean, generan rechazo o resentimiento.

Las personas necesitan experimentar la pena con todo su significado único para cada una de ellas. Los adultos que respetan el derecho del niño o el joven a sentir la pena, están enseñándoles que las pérdidas son algo natural en la vida; que las personas y los objetos no son permanentes y que los sentimientos de pena son normales. Pero generalmente, los adultos les niegan este derecho argumentando que los están protegiendo del sufrimiento. En estos casos, los niños encuentran las pérdidas más confusas y pueden reaccionar perturbadoramente en vez de expresar sus emociones.

Los niños menores de 10 años aún están desarrollando su capacidad intelectual para reconocer y resolver la pérdida. Por lo tanto, son más vulnerables a hacer suposiciones incorrectas acerca de lo que realmente ha pasado.

Los adolescentes también son muy sensibles a las pérdidas.

Lo que perciben como necesario a su identidad, es particularmente susceptible a sentimientos de separación y pérdida: cambio de lugar de residencia, cambio de amistades, graduaciones, la finalización de un noviazgo que puede ser uno de los hechos más severos en esta etapa y por supuesto el divorcio, separación y muerte de los padres (Headington, 1981).

Orientación personal grupal para la pérdida

El orientador:

Si aceptamos que la educación debe preparar para la vida, entonces es fundamental que se ofrezcan programas de educación para la muerte, el divorcio, la separación y otro tipo de pérdidas, en los centros educativos.

Para vencer la resistencia a ofrecer estos programas, además de preparar a los educadores y orientadores, es necesario que ellos exploren sus propios sentimientos y pensamientos acerca de éstas y otras pérdidas; esto es, deben resolver primero sus propias pérdidas antes de poder ayudar a otros. Para explicar su resistencia a trabajar con personas que experimentan pérdida, algunos orientadores argumentan que se sienten incapaces porque siempre han tenido buena salud y nunca han experimentado la muerte de un ser amado, por lo que no pueden empatizar con personas que viven estas situaciones. Aunque nunca puedan experimentar exactamente las penas de otros, mediante el reconocimiento y sensibilidad ante sus propias experiencias penosas, los orientadores pueden relacionarlas con las de quienes enfrentan pérdidas más difíciles.

Para lograr este reconocimiento y sensibilidad, Kavanaugh recomienda un "viaje reflexivo hacia atrás en la vida", para revivir las emociones originales de sus experiencias de pérdida, recuerdos sepultados, dolores no finalizados y apreciar cómo el tiempo y la distancia dan un valor y una perspectiva distinta a los sucesos (Fitzgerald, 1979).

Cuando más reconozcan y traten los orientadores sus propias pérdidas, su trabajo con sus orientados ejercerá una influencia más fuerte.

Los estudiantes

Es una realidad que una de las principales preocupaciones de niños y jóvenes es la pérdida de uno de sus padres o de ambos, por divorcio, separación o muerte.

Es fundamental para el orientador, conocer algunos de los sentimientos y pensamientos de los hijos que viven la pérdida de la unidad familiar. Al inicio del proceso de ajuste al divorcio y la separación se vuelven más demandantes.

Las demandas pueden ser sutiles pero en esencia, buscan respuesta a la pregunta: —¿Aún me amas? Necesitan probar el grado de amor y compromiso de los padres y otras personas significativas hacia ellos. Irónicamente, estas pruebas a veces son tan demandantes, que pueden forzar a quienes realmente los aman, a una conducta agresiva, que confirma su temor de que no son amados.

El divorcio presenta a los hijos un reto a su sentimiento básico de seguridad y confianza ante la inminencia de ser abandonados. Les da un ejemplo doloroso de la disolución del amor y aprenden que la necesidad del amor no es permanente.

Por otra parte, el divorcio lleva a los hijos a ver a sus padres de una forma dolorosamente realista. Este abandono, a veces prematuro, de la visión idealizada de los padres los lleva a reconocer la falibilidad paterna y a sentirse más incómodos con este reconocimiento. Los hijos pueden reaccionar a este descubrimiento con desilusión y cinismo que expresan con oposición abierta o desobediencia.

La pérdida por divorcio, separación o muerte, se complica para los hijos, por varias razones: los padres también están experimentando pérdida (cambio de trabajo, de hogar, de amigos, etc.) y su disponibilidad como fuente de apoyo para los hijos se encuentra limitada y los hijos están experimentando otras pérdidas como consecuencia de los cambios inherentes a su propio desarrollo biosocial (ingreso a la escuela, cambios de escuela, inicios de la pubertad, etc.).

Observadores de niños y adultos que experimentan pérdidas, indican que los niños que sufren una temprana interrupción de contacto con una de las figuras paternas, pueden tener dificultades interpersonales y fracasar en el establecimiento de uniones estrechas con otras personas durante su vida adulta (Frears y Schneider, 1981).

Más aún, se especula que los hijos de padres divorciados pueden tener mayores dificultades pa-

ra llegar a mantener sus propios matrimonios o formar prolongadas relaciones amorosas por la desventaja de carecer de un modelo matrimonial, por miedo a que la intimidad y el amor les proporcione dolor y por el precedente de divorcio en la familia (Hammond, 1981).

Con exactitud no se sabe cómo afecta a los hijos el divorcio de los padres. Hammond (1979) realizó una investigación para buscar las diferencias en el autoconcepto, la conducta escolar y las actitudes de los hijos de familias completas y divorciadas y obtener información específica de estos últimos sobre los efectos positivos y negativos del divorcio y conseguir sugerencias de los niños para los orientadores.

No se encontraron diferencias significativas en el autoconcepto o en lectura o matemáticas entre ambos grupos.

Los maestros calificaron significativamente más alto a los hijos de padres divorciados que a los de familias completas en conductas problema como "distracción". No hubo diferencias significativas en este aspecto para las niñas. Los varones de familias divorciadas calificaron a sus familias como menos felices que los varones de familias completas. No hubo diferencias significativas en este aspecto para las niñas. Los varones de familias divorciadas estaban significativamente menos satisfechos con el tiempo y atención que recibían de sus madres que los varones de familias completas.

Más hijos de familias divorciadas que de familias intactas indicaron que el divorcio podría tener un efecto positivo en sus vidas. Los hijos de familias divorciadas indicaron que ellos no tenían poder para unir de nuevo a sus padres. Los niños de ambos grupos estuvieron de acuerdo en que los hijos no causan el divorcio de los padres y casi todos los niños de familias divorciadas indicaron que ellos creían que sus padres nunca se casarían de nuevo.

La "madre" fue escogida más veces por todos los niños como la persona con quien hablarían cuando se sintieran tristes o preocupados.

Aunque las diferencias no fueron estadísticamente significativas, los niños de familias divorciadas escogieron más a un "amigo" y menos al "padre" como la persona para hablar, que los niños de familias completas. El orientador fue significativamente más escogido que el maestro por todos los niños como esa persona.

Los hijos de familias divorciadas indicaron que los efectos más negativos del divorcio eran:

“no ver a uno de los padres tan a menudo” y “no tener mucho dinero”, los efectos más positivos eran: “los padres no pelearían tanto nunca más” y “recibir más regalos de los padres”. Más del 80% de los niños de familias divorciadas recomendaron que los orientadores podrían ser útiles “pidiendo a los niños que hablaran acerca de cómo se sentían”, “dándoles a leer libros sobre el divorcio” y ofreciendo “orientación personal grupal a los hijos de padres divorciados”.

Los hallazgos sugieren que los varones de familias divorciadas pueden mostrar mayor reacción que las niñas (de esta edad) a la separación de sus padres y/o a la ausencia del padre (79% de los niños de familias divorciadas de este estudio vivían con sus madres). Hetherington considera que en las mujeres la reacción a la ausencia del padre permanece latente hasta la adolescencia. Encontró que las adolescentes de familias divorciadas mostraban más conducta torpemente coqueta con los hombres, eran más promiscuas y usaban drogas más temprano que las adolescentes de familias completas. La comparación de estos dos estudios sugiere que varones y mujeres pueden tener diferentes reacciones a la separación de los padres pero ambos parecen tener necesidad de ayuda en diferentes épocas.

Dos hallazgos particulares de este estudio deben entusiasmar a los orientadores interesados en planear formas de ayudar a los niños que experimentan la crisis de la separación de los padres. El primero es que más de la mitad de los niños de este estudio escogió al orientador escolar como la persona con la que hablarían cuando se sintieran tristes o preocupados por algo. El segundo es que más del 80% de los hijos de padres divorciados indicó que creían que los orientadores podrían ser útiles en muchas formas a los niños cuyos padres se están separando.

Organización y funcionamiento del grupo:

El primer paso para la organización del grupo consiste en el ofrecimiento de pertenencia a él, a todos los estudiantes de un mismo ciclo educativo. Hacerlo en forma general evita que los estudiantes se sientan identificados como personas que experimentan algún tipo de pérdida, lo cual sería amenazante para ellos. Esto ocurriría en el caso que el orientador tomara los nombres de posi-

bles miembros del grupo de los datos personales del estudiante que tiene en su archivo o por referimiento de los padres o algún educador. Se propone que el grupo esté constituido por estudiantes de un mismo ciclo educativo porque esto da una diversidad de edades, intereses y necesidades lo suficientemente amplia como para enriquecer la discusión en el grupo de orientación y no entorpecerla como podría ocurrir si se juntan alumnos de dos ciclos diferentes.

De la habilidad del orientador para “vender” su ofrecimiento y de la confianza que inspire a los estudiantes, va a depender la demanda del servicio.

Hecho el ofrecimiento en general, el orientador indica los días y las horas en que se encontrará en su oficina para realizar una corta entrevista a cada estudiante interesado. En esta entrevista, el orientador explica los objetivos, actividades y normas del grupo, clarifica expectativas y responde preguntas. Si consigue que el estudiante acepte la pertenencia al grupo, debe aclararle su compromiso de asistencia regular a las sesiones porque éstas se harán fuera del horario normal de clases.

El requisito básico para pertenecer al grupo es que los estudiantes estén preocupados por experiencias de pérdida no resueltas. No es necesario que el alumno presente síntomas severos en su conducta ya que no debemos olvidar que el divorcio o la separación, así como la muerte, activan reacciones de ajuste que pueden manifestarse sutilmente.

Conviene que en el grupo de divorcio haya estudiantes de ambos sexos, sin embargo, cuando hay mucha rivalidad entre ellos, los grupos son más productivos si constan de un solo sexo. Es de mucha ayuda incluir estudiantes cuyos padres han estado separados por algún número de años y están ajustados al divorcio porque pueden dar una esperanza a los que están empezando a experimentar el trauma de la disolución de la unidad familiar.

Para evitar roces con los padres, conviene que los estudiantes traigan su autorización escrita para pertenecer al grupo.

La reacción paterna difiere y a menudo depende del rapport que el orientador y los profesores han establecido con los padres. Estos son usualmente muy receptivos al grupo porque éste los libera de la responsabilidad de tratar con el proceso de ajuste.

Como el divorcio trae cambios en el estilo de vida que afectan casi todas las facetas de la vida en el hogar, los padres a menudo están emocional y

físicamente agotados. Esta tensión puede generar buena disposición para aceptar su imposibilidad de dar a su hijo todo el apoyo que éste anhela y ven la oferta del orientador como una excelente oportunidad.

Cuando se ha comprometido un máximo de 12 estudiantes, el grupo puede comenzar a reunirse, una vez que el orientador ha planeado sus objetivos y actividades, durante 1 hora semanal por un período de 10 a 13 semanas. El orientador y los estudiantes deben evaluar constantemente las sesiones y decidir si se aumenta o disminuye su número. En el caso de que el grupo haya logrado los objetivos antes del número de sesiones previstas, puede disolverse y así el orientador está en posibilidad de atender un nuevo grupo.

El segundo paso es el planteamiento de objetivos realistas. El orientador debe tener muy claro que el grupo sirve básicamente para atenuar los sentimientos de los alumnos que experimentan pérdida con el apoyo del grupo de iguales en el familiar escenario escolar.

Los orientadores que esperan usar el grupo para "salvar" a sus alumnos de la incomodidad que producen las pérdidas, saldrán desilusionados. La orientación personal grupal puede mejorar la actitud, el trabajo escolar, la concentración y la conducta general pero los hijos nunca se sentirán felices con el divorcio; pueden aprender a tolerarlo pero nunca les gustará.

La pérdida por divorcio es paralela a la pérdida por muerte pero a diferencia de ésta, el divorcio no tiene fin. Los hijos a menudo mantienen contacto con ambos padres, sin embargo, la vida hogareña nunca volverá a ser lo que fue. Por lo tanto, los hijos, especialmente los más pequeños, nunca abandonarán la fantasía de que sus padres se unan de nuevo. Aunque ambos padres hayan hecho un nuevo matrimonio feliz y la vida marche sin mayores complicaciones, la fantasía, la esperanza de que los padres se reunirán, siempre está viva. Es importante que el orientador se dé cuenta que esto no es un signo de fracaso de la orientación, sino de la necesidad del hijo de recordar y mantener sus raíces, raíces que sirven para dar valor a su misma existencia (Sonnenshein-Schneider y Baird, 1980).

Los objetivos para los estudiantes serán entonces:

- Comprender y aceptar, en un clima de apoyo y empatía, el significado total de su pérdida.

- Capacitar a los miembros del grupo para comprender y expresar sus emociones en una forma más directa y eficaz; esto a menudo reduce la indisciplina en clase.
- Compartir y clarificar ideas y sentimientos acerca de la pérdida.
- Lograr una visión realista
- Considerar sus propios valores y actitudes con relación a sus relaciones amorosas y matrimonio en el futuro.
- Adquirir destrezas para la comunicación.

El tercer y último paso antes de iniciar el proceso de orientación personal grupal es el planeamiento de las actividades. Se sugieren las siguientes, pero la creatividad del orientador y el progreso del grupo indicarán cuáles otras actividades se pueden y deben realizar así como el mejor momento para hacerlas.

Expresión de contenido y sentimientos:

Más que una actividad, la expresión de contenido y sentimientos debe ser una práctica constante del orientador en todas las sesiones. En mayor o menor grado, todas las actividades que se realizan en un grupo de orientación personal permiten la expresión de contenido y sentimientos. Generalmente nos es más fácil manejarlos a nivel de contenido y soslayamos la expresión y confrontación de sentimientos porque tememos que no los podamos manejar.

Esto no puede permitirse en un grupo que experimenta pérdida porque uno de sus objetivos es compartirlos y clarificarlos para disminuir su impacto emocional.

Especial estímulo necesitan las mujeres para expresar enojo y los hombres para expresar tristeza por las sanciones sociosexuales asociadas con la expresión de estos sentimientos (Frears y Schneider, 1981).

Emergerán sentimientos de dolor y culpa, particularmente en alumnos de II y III ciclo quienes son más susceptibles a sentirse responsables del divorcio o muerte de sus padres.

Se les debe dar oportunidad para explorar la realidad de este supuesto.

Actividades para la primera sesión:

Debe planearse cuidadosamente esta primera sesión con actividades de "rompe hielo", para co-

• **Conocimiento de los miembros del grupo y para estipular las reglas del grupo.**

- Escuchar a la persona que habla.
- Pedir la palabra.
- Mantener la confidencialidad de lo que se habla en el grupo.
- No hacer frases negativas acerca de los miembros del grupo.
- Hay derecho a no hablar. Una persona puede escoger no participar en una actividad pero se ayudará más a sí misma y a sus compañeros participando todo lo que le sea posible.

Conviene en esta primera sesión dar a los alumnos las primeras siete sesiones poligrafiadas, por lo menos, o comentárselas pues es menos amenazante para ellos llegar a la sesión sabiendo que está estructurada y planeada por el orientador, que poner toda la responsabilidad en los estudiantes diciéndoles: ¿de qué les gustaría hablar?

Lluvia de ideas:
"Formas en que podemos
experimentar pérdida"

Cada miembro del grupo hace una lista de las formas en que las personas podemos experimentar pérdida y la ordena de la más dolorosa a la menos dolorosa. Después de 10 minutos el grupo discute cómo sienten la profundidad de la tristeza los individuos para las diferentes pérdidas apreciando las semejanzas y diferencias en sus situaciones personales.

La lluvia de ideas también puede aprovecharse cuando un miembro expresa un problema o preocupación. El grupo da ideas relacionadas con las posibles soluciones. Las primeras soluciones usualmente son fantasías, llenas de honestidad, a veces cómicas o de venganza. Sobre todo los niños, en estas primeras soluciones expresan lo que un adulto sólo saborearía mentalmente: "matar a la novia de papá". Estas fantasías ayudan a expresar la cólera de una manera positiva e inocente.

Después de que los alumnos han propuesto soluciones de este tipo, el orientador dirige la lluvia de ideas hacia soluciones socialmente aceptables y realistas, que pueden ser representadas.

Títeres:

 Son especialmente útiles con niños de I y II Ciclos. Con ayuda de los títeres, los niños expre-

san sus ideas y sentimientos "como si fueran los de los personajes", es decir, proyectan su propia problemática. El orientador debe estar atento a la expresión de contenido y sentimientos que hace el niño valiéndose de los personajes, para promover la discusión una vez que finalice la representación. Es decir, la representación con los títeres es el estímulo inicial necesario para generar la discusión. Durante ésta, el orientador refleja los sentimientos de los niños.

Los títeres pueden emplearse junto con otras técnicas para representar sentimientos y situaciones. Los niños deben ser estimulados a usar los títeres espontáneamente para mostrar experiencias personales o deseos, por lo que son más eficaces cuando los niños tienen un problema o idea que expresar.

El orientador puede elaborar fácilmente su propio equipo de títeres con bolsas de papel de 2 libras y papel satinado o de construcción de colores. El pliegue del fondo de la bolsa viene a ser la boca del personaje. En este pliegue van los cuatro dedos de la mano para poner a hablar al títere.

Dibujos:
"Casas en que vive mi familia"

Con los estudiantes de más edad, III y IV ciclos, que ya no disfrutaban manejando los títeres, son de mucha utilidad los dibujos.

El orientador lleva a la sesión, varios dibujos de casas hechos por él o tomados de revistas, si le es posible. Va mostrando sus dibujos y explica: "Cuando yo hice este dibujo, puse a mi padre en una casa porque él vive sólo en ella; mi madre y mis hermanas viven en esta otra casa y en esta tercera casa vivo yo (con mi esposa o solo), etc. Pero aunque las partes de mi familia viven en casas separadas, aun son *mi familia*."

El orientador reparte papel y lápices de colores a los alumnos y les pide que dibujen las "Casas en que vive mi familia".

Después que cada estudiante termina sus dibujos, los muestra y dice el grado de parentesco que los miembros de cada casa tienen con él.

Finalizada esta parte de la actividad el orientador puede lanzar preguntas como las siguientes, para generar la discusión:

- ¿Sigue siendo miembro de su familia alguien que se va y vive en una casa diferente?

- ¿Puede usted amar a alguien que vive en otra casa, tanto como ama a los que viven con usted?
- ¿Ha pensado usted vivir con un padrastro o una madrastra?
- ¿Qué aprendimos hoy?

El juego con muñecos:

El juego con muñecos proporciona la oportunidad para la expresión dramática en los niños. Los objetos se seleccionan por el valor asociativo que se les supone. Entre los artículos empleados con más frecuencia para estos fines, se encuentran los muñecos que representan a niños y adultos de uno y otro sexo y de distintas edades; muebles, objetos de baño, cocina y otros enseres.

Se le pide al niño que haga una historia con todos esos juguetes. Se supone que en esta historia, el niño revelará sus actitudes hacia su familia, rivalidades entre hermanos, temores, agresiones, etc.

Esta técnica permite al orientador recoger información sobre las dificultades del niño y le proporciona a éste la oportunidad de expresar sus sentimientos y presumiblemente llegar a aliviar su ansiedad con el tiempo.

El orientador puede tener su propio equipo de objetos para aplicar esta técnica, ya sea comprando las figuras en miniatura de plástico, del tipo que se usa para los portales de Navidad y recortando los objetos y personajes de revistas o libros de cuentos para niños, a colores, pegándolos en cartulina y colocándoles en la parte posterior una paleta de helados, de donde se toman para ponerlos a actuar.

Padrastros y madrastras:

El orientador dice a los estudiantes que respondan a las siguientes preguntas levantando la mano:

- ¿Cuántos de ustedes tienen padrastro o madrastra?
- ¿Cuántos de ustedes viven con un padrastro o madrastra actualmente?
- ¿Cuántos de ustedes piensan que uno de sus padres puede algún día casarse y llegar a darles un padrastro o madrastra?

El orientador lleva escritas en cartulina, las siguientes frases, que expresan posiciones extremas en relación con los padrastros. Cada par de frases se coloca en puntos opuestos de la clase y se pide a los alumnos que se coloquen en línea cerca de la frase que mejor exprese sus pensamientos y sentimientos acerca de los padrastros. Al finalizar la colocación de cada uno de los 3 pares de frases, el orientador pide a los estudiantes que expliquen la razón de la distancia que tomaron respecto a cada frase: muy cerca de ella, más alejados, en el medio, cerca de la otra frase, muy cerca.

Primer par:

Los padrastros son perjudiciales para los hijos.

_____ (posición de los alumnos)

Los padrastros aman a los hijos tanto como a sus propios hijos.

Segundo par:

Me gustaría que mis padres nunca se casaran de nuevo después del divorcio.

_____ (posición de los alumnos)

Me gustaría que mis padres se casaran tan pronto como sea posible después del divorcio.

Tercer par:

Uno puede divertirse con los padrastros.

_____ (posición de los alumnos)

Los padrastros son un aburrimiento.

Después de esta actividad puede pedirse a los alumnos que expliquen cómo se describe a los padrastros en los cuentos (Cenicienta, Hansel y Gretel) y que discutan sobre "Ventajas y desventajas de los padrastros y hermanastros".

Clarificación de actitudes y valores:

El orientador entrega a cada estudiante una hoja con la siguientes frases poligráficas. Lee cada frase y pide que los estudiantes marquen con una A las frases con las que está de acuerdo y con una D con las que está en desacuerdo. Luego se discuten las frases marcadas "desacuerdo" y las que más interesan a los estudiantes.

- Una vez que la gente se casa jamás se debe divorciar.
- Algunas veces cuando los padres se divorcian es culpa de los hijos.
- Los hijos de padres divorciados pueden ser tan felices como los hijos de padres casados.
- Si los hijos prometen a sus padres divorciados que ellos serán muy buenos, los padres serían capaces de regresar y unirse de nuevo.
- Es mejor para los padres divorciarse que pelear todos los días.
- Un padre o madre que no viva con su hijo puede todavía amarlo mucho.
- Los hijos de padres divorciados llegan a tener muchos problemas en la escuela.
- Es mejor no decirle a nadie que los padres de uno se han divorciado.
- Los padrastros usualmente perjudican a los hijos.
- Puede ser bueno para los hijos vivir la mitad del tiempo con su madre y la otra mitad con su padre.
- Cuando los padres se divorcian es una época muy difícil para todas las familias (Hammond, 1981).

Representación de papeles:

El orientador prepara por escrito los papeles de los personajes que desea que los alumnos dramatizen, de acuerdo con la problemática que considere que es necesario que el grupo discuta. Estos papeles son instrucciones muy breves respecto a la conducta y la situación de cada personaje. Si se hacen muy detallados, pueden matar la creatividad de los estudiantes e impedir la proyección de sus ideas y sentimientos acerca de la situación que se desea discutir. Si se desea que los alumnos muestren sus fuertes e inexpresadas emociones acerca de la muerte, por ejemplo, convendría discutir preguntas como las siguientes antes de la representación:

- ¿Pueden recordar la primera vez que pensaron en la muerte o los moribundos o empezaron a asombrarse con esto? Deben haber tenido algunos sentimientos cuando por primera vez se dieron cuenta que las cosas morían.
- ¿Fue un impacto?
- ¿Pueden recordar cuándo por primera vez se dieron cuenta que todas las cosas mueren?
- ¿Qué piensan que ocurre cuando la gente muere?

Asuntos inconclusos

Es una actividad de gran valor para las últimas sesiones. Las pérdidas por muerte o por divorcio pueden dejar en niños y jóvenes sentimientos de culpa y remordimiento por todo lo que se hizo o no se hizo, se dijo o se dejó de decir a la persona perdida.

El orientador reparte hojas en blanco donde los estudiantes escribirán redacciones con los siguientes temas en relación con la persona que perdieron.

- "Lo que me gustaría haberle dicho a . . ."
- "Estoy arrepentido de lo que le dije o hice a . . ."

Luego se pide que cada miembro del grupo le escriba una breve nota a otro, relacionada con:

- "Lo que he aprendido de usted es . . ."
- "Lo que más aprecio de usted es . . ."
- "Lo que usted me ha ayudado a entender"

Si los estudiantes lo desean, leen en voz alta estas redacciones y si no el orientador las lee, para mantener el anonimato y promueve una discusión.

Realizar estas redacciones enfatiza el apoyo y la empatía en el grupo; da oportunidad de considerar abiertamente la dificultad y el valor de decir a otras personas importantes lo que significan para nosotros, cuando aún están con nosotros (Schenkman Kaplan, 1979).

Relajación:

El orientador consigue la grabación de música instrumental cuyo ritmo ayude a descansar. Los

miembros del grupo se acuestan en el piso sobre un paño, lo suficientemente separados para que puedan extenderse todo lo que deseen, sin que sus cuerpos se rocen. Se pone la grabación con volumen moderado y se van dando instrucciones con un tono de voz suave y resonante, para que las personas vayan tensando uno a uno los diferentes músculos del cuerpo: ojos, cuello, boca, puños, vientre, pantorrillas y dedos de los pies. Luego se dan instrucciones para relajar los músculos en el mismo orden en que se contrajeron. Cuando el orientador observa que los cuerpos se han relajado al máximo posible, pide a las personas que piensen en la experiencia que le interesa discutir después:

- El momento más hermoso de su vida.
- La pérdida que más le ha afectado y las emociones que experimentó con ella.
- La primera vez que se dió cuenta que las cosas mueren.

Cuando la grabación va a terminar (10 ó 15 minutos son suficientes) el orientador indica que al finalizar la música se van a sentar sintiéndose muy descansados y capaces de hablar de lo que recordaron durante la grabación.

Cuando todas las personas están de nuevo en sus asientos, se inicia la discusión con la primera que desee hablar.

En ésta, como en todas las técnicas, el momento en que se explorarán los sentimientos es de carácter intuitivo, gradual, a menos que el estudiante tome la iniciativa. La exploración de sentimientos es para el orientador; quienes tratan de apresurar el proceso o animar a las personas a expresar los suyos antes que estén listos, pueden sorprenderse al ver sus reacciones indignadas o de mutismo.

Completar frases:

Esta actividad ayuda a aumentar la conciencia de las actitudes y sentimientos propios acerca de la pérdida.

El orientador pide a los estudiantes que completen por escrito las siguientes frases.

- Estoy sufriendo una pena por . . .
- Expreso mi pena . . .
- El dolor que intento esconder más es . . .
- Mi mayor experiencia de pérdida es . . .

- La pérdida que más temo es . . .
- He sentido o sentiré enojo cuando . . .
- La muerte que sentí o sentiré más es . . .

Después que todos han terminado, el orientador pide a los participantes que se dividan en pequeños grupos de 3 personas para compartir sus respuestas. Al final, se reúnen en un solo grupo para compartir con todos (Nieto Senour, 1981).

El matrimonio ideal

Especialmente útil para eliminar los prejuicios hacia el matrimonio, que puedan tener los hijos adolescentes de padres divorciados, es esta actividad.

El orientador escribe en la pizarra las siguientes características que pueden influir en nosotros para escoger pareja y les pide que las ordenen según la importancia que cada uno les concede: 1 para la más importante y 8 para la menos importante:

- Físicamente atractivo.
- De la misma religión.
- Que le gusten los niños.
- Disfrutar de los mismos deportes y actividades recreativas.
- Sentido de humor.
- Inteligente.
- Paciente.
- Con alguna cultura.

Después que los estudiantes han realizado esta valoración se les pide que se formen en grupos de 3 y traten de llegar a un consenso. Luego se reúne el grupo completo porque en esta actividad es más importante discutir los puntos que llegar a un acuerdo. Los mismos desacuerdos dan oportunidad a los estudiantes para que expresen sus actitudes, ideales, valores y prejuicios respecto al matrimonio.

Aún hay muchas otras actividades que podrían ser útiles para esta y otras problemáticas que debe atender el orientador. Las dejaremos para analizarlas en un próximo artículo.

El cuarto y último paso de este trabajo es la evaluación.

El orientador debe propiciar que todas sus actividades con padres, alumnos o profesores, sean evaluadas por ellos.

BIBLIOGRAFIA

- Abarca, Angelina, "Educación hacia el mundo del trabajo", *Educación*, Vol. II, No. 1, Julio 1978, p. 27-37.
- Anastasi, Anne, *Tests Psicológicos*, Madrid: Aguilar, 1971, 641 pág.
- Berg Constance, D., "Helping Children Accept Death and Dying Through Group Counseling", *The Personnel and Guidance Journal*, Vol. 57, No. 3, Nov. 1978, p. 169-172.
- Fetsch Robert J, and Surdam, Joy, "New Beginnings: Group Techniques for Coping with Losses Due to Divorce", *The Personnel and Guidance Journal*, Vol. 59, No. 6, February 1981, pág. 395-397.
- Frears, Lois H. and Schneider, John M., "Exploring Loss and Grief Within a Wholistic Framework", *The Personnel and Guidance Journal*, Vol. 59, No. 6, February 1981, pág. 341-345.
- Fitzgerald, Douglas T., "Partial Deaths": A Buried Resource", *The Personnel and Guidance Journal*, Vol. 57, No. 5, January, 1979, pág. 271-272.
- Goodyear, Rodney K., "Termination as a Loss Experience for the Counselor", *The Personnel and Guidance Journal*, Vol. 59, No. 6, February 1981, pág. 347-350.
- Hammond, Janice M. "Children of Divorce. Implications for Counselors", *The School Counselor*, Vol. 27 No. 1, September 1979, pág. 7-14.
- Hammond, Janice M., "Loss of the Family Unit: Counseling Group to Help Kids", *The Personnel and Guidance Journal*, Vol. 59, No. 6, February 1981, pág. 393-394.
- Headington, Bonnie Jay, "Understanding a Core Experience: Loss", *The Personnel and Guidance Journal*, Vol. 59, No. 6 February 1981, pág. 338-341.
- Heikkinen, Charles A., "Loss Resolution for Growth", *The Personnel and Guidance Journal*, Vol. 59, No. 6, February 1981, pág. 327-331.
- Mahery, Deborah C. and Myrick, Robert D. "A Community Seminar: Coping with Divorce/Separation", *The Personnel Guidance Journal*, Vol. 58, No. 7, March, 1980 p. 473-475.
- Nieto Senour, María, "Proyect Loss: sensitizing Ourselves to Grief", *The Personnel and Guidance Journal*, Vol. 59, No. 6, February 1981, pág. 389-392.
- Schenkman Kaplan, Leslie, "A Matter of Loss: Living On, Surviving Sadness", *The School Counselor*, Vol. 26, No. 4, March 1979, pág. 229-235.
- Schwab, Reiko: "Loss Pain and Growth", *The Personnel and Guidance Journal*, Vol. 57, No. 5, April 1979, pág. 429-431.
- Sinick, Daniel: "Counseling the Dying and Their Survivors", *The Personnel and Guidance Journal*, Vol. 55, No. 3, Nov. 1976, pág. 122-123.
- Sonnenshein-Schneider Mary and Baird, Kay L.: "Group Counseling Children of Divorce in the Elementary Schools: Understanding Process and Technique", *The Personnel and Guidance Journal*, Vol. 59, No. 2, Oct. 1980, pág. 88-91.
- Thorndike, Robert L. and Hagen, Elizabeth: *Tests y Técnicas de Medición en Psicología y Educación*, México: Trillas, 1970, pág. 733.