

Sistemas Familiares y otros sistemas humanos

ASiBA

Buenos Aires, Año 30 – N° 1 – septiembre 2014

Sistemas Familiares
y otros sistemas humanos

Año 30 - N°1

Septiembre 2014



Asociación de
Psicoterapia Sistémica
de Buenos Aires

Sistemas Familiares y otros sistemas humanos

ASiBA

Buenos Aires, Año 30 – N° 1 – septiembre 2014

Sistemas Familiares y otros sistemas humanos

Año 30 - N° 1 – septiembre 2014

Buenos Aires: ASiBA, Asociación de Psicoterapia Sistémica de Buenos Aires

3° revista en versión digital

ASIBA, Asociación de Psicoterapia Sistémica de Buenos Aires

Av. Pueyrredón 1051, 3° "D" (C1118AAA) Buenos Aires, Argentina

Tel./Fax: (54-11) 4963-4768

Personería Jurídica N° 000524. Registro Nacional de la Propiedad Intelectual N° 101.165.

ISSN 1668-7124

Secretaría y redacción: Tel.: (54-11) 4574-0891

E-mail: sistemasfamiliares@ciudad.com.ar – Web: www.sistemasfamiliares.com.ar

No se permite la reproducción total o parcial, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de esta revista, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Diagramación y Edición: Lic. Valeria Rial

Revista Sistemas Familiares

Sumario

EDITORIAL

Directora Karin Taverniers 04

ARTICULOS

Dinámica familiar en el rendimiento escolar

Delucía Karina Andrea 06

Miradas transdisciplinarias en educación

Baeza Silvia 22

La terapia online y las relaciones humanas mediatizadas por la tecnología 3.0.

Un modelo de integración entre lo real y lo virtual

Cotton Arielle40

El bullying como un fenómeno social-relacional.

Solo estamos bien si todos estamos bien

London Sylvia 65

El consultor organizacional como arquitecto de posibilidades: Transitando entre el construccionismo social y el pensamiento de diseño

Villar-Guhl Carlos Felipe80

DIALOGOS ENTRE TERAPEUTAS

Coordinadora: Ruth Casabianca101

HOMENAJES Y RECORDATORIOS

A Braulio Montalvo por Marcelo Pakman126

LIBROS Y REVISTAS

Libros recomendados127

Editorial

Estimado/a lector/a,

Bienvenidos a este nuevo número de *Sistemas Familiares* que continúa con el espíritu de la inclusión de múltiples voces y nuevas temáticas relacionadas con la familia y los contextos sociales más amplios. En estos tiempos de profundos y vertiginosos cambios socioculturales, difícilmente podemos ignorar los emergentes fenómenos sociales que afectan a la familia y a la sociedad.

El congreso de ASiBA, “Comunicación: los desafíos del siglo XXI”, realizado en junio de este año, me hizo reflexionar acerca de la importancia de la continua actualización de conocimientos en nuestro campo, así como la permanente exploración de los nuevos temas que van surgiendo casi a diario, y quisiera que esta revista sea uno de los espacios donde poder difundir y compartir estos nuevos saberes.

En esta edición tenemos el agrado de contar con distintas temáticas, como factores familiares que favorecen o empobrecen el rendimiento escolar, nuevos aportes en el área de la educación, la terapia *online*, el *bullying*, el consultor organizacional como arquitecto de posibilidades y la consulta familiar por niños.

El número comienza con el artículo de la Magíster Karina Delucía, resultado de una investigación que ésta misma realizó como parte de su trabajo de tesis de Maestría en una escuela primaria del distrito de Salto, provincia de Buenos Aires, sobre la relación entre la dinámica familiar y el rendimiento escolar. El siguiente artículo, escrito por la Dra. Silvia Baeza, nos ofrece una nueva mirada transdisciplinaria y multidimensional sobre la educación, y sostiene que las anteriores ideas pertenecientes a la Modernidad ya no nos

alcanzan para analizar dicho tema. Para continuar con la línea de los nuevos aportes a nuestro campo, la Lic. Arielle Cottón comparte con nosotros sus experiencias y conocimientos sobre la terapia *online*, una creciente modalidad de atención psicológica que me incluye, y sobre la cual hemos tenido largas charlas. La Magíster Sylvia London, de México, abarca otro tema muy actual y vigente en la sociedad, el *bullying*, y lo focaliza desde el ámbito escolar. Su enfoque parte de una mirada colaborativa, socioconstruccionista, con conceptos que tienen que ver con la psicología positiva, entre otros. Y por último, pero no por eso menos importante, el Lic. Carlos Felipe Villar, de Colombia, propone una manera de re-describir la práctica del consultor organizacional como un arquitecto de posibilidades, en otras palabras, como alguien que posibilite a sus clientes que sean ellos quienes decidan qué opción de trabajo responde mejor a sus necesidades. Finalmente, el número concluye con la clásica sección de Diálogos entre terapeutas, bajo la impecable coordinación de la Dra. Ruth Casabianca. Para esta edición, Ruth eligió el tema de consultas familiares que incluyen a niños, y en conjunto con la Lic. Laura Manzi, la Lic. Norma Pollán y la Dra. Edith Vega, ponderan sobre distintos aspectos a tener en cuenta cuando se trata de la participación de los niños en el proceso terapéutico.

Finalmente, hemos añadido las palabras de Marcelo Pakman, recordando al gran maestro Braulio Montalvo, que nos inspiró a tantos en el campo de la terapia sistémica con sus inolvidables aportes. Gracias, Braulio, por tu voz latina en nuestras prácticas.

Espero puedan disfrutar y enriquecerse de las voces y nuevos saberes presentes en esta edición. Y por último, que tengan un excelente fin de año, y nos volveremos a encontrar en el 2015.

Dra. Karin Taverniers
Directora

Artículos

Dinámica familiar en el rendimiento escolar

Delucía Karina Andrea*

Este trabajo intenta comprender la relación entre las variables dinámica familiar y rendimiento escolar. Se partió de la hipótesis que sostiene que la dinámica familiar es un determinante importante del rendimiento escolar.

La investigación se realizó, a modo de estudio de caso, en una escuela primaria del distrito de Salto, provincia de Buenos Aires. Al finalizar el ciclo lectivo, se llevó a cabo un relevamiento de los alumnos que tuvieron que concurrir al período de extensión de aprendizajes. Se evaluó su rendimiento a través de las calificaciones del boletín, mientras que para analizar el funcionamiento familiar se utilizó la Escala de evaluación del funcionamiento familiar FACES IV (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale), con las dimensiones de cohesión, flexibilidad, comunicación y satisfacción familiar. La aplicación de la escala permitió experimentar el modelo circunflejo en sistemas familiares en nuestro contexto educativo.

Se identificaron y caracterizaron asociaciones entre el rendimiento escolar y las dimensiones del funcionamiento familiar.

Los aportes de la teoría sistémica proporcionaron la identificación de las características de familias disfuncionales y la relación con los modelos teóricos de aprendizaje.

Palabras claves: dinámica familiar, perspectiva sistémica, familia, funcionamiento familiar, rendimiento escolar.

This study aims at understanding the relationship between family dynamics and school performance, based on the hypothesis that "family dynamics are an important determining factor for school performance".

A case study was conducted at an elementary school in Salto, Province of Buenos Aires, Argentina. A survey was conducted among students who attended remedial classes at the end of the school year. School performance was assessed based on students' grades as reflected on their report cards and family functioning was assessed based on the Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES) IV, considering family cohesion, flexibility, communication and satisfaction. Using the scale allowed us to experiment with the circumplex model in family systems in our educational context.

Links between school performance and family functioning dimensions were identified and characterized.

Systemic theory provided the basis for identifying the characteristics of dysfunctional families and the relationship with theoretical models of learning.

Keywords: systems perspective, family, family functioning, school performance.

* *Magister en Familia, Salud, Derecho y Educación (USAL), Licenciada en Psicopedagogía (USAL), Posgrado en Psicopedagogía Clínica, Profesora en Psicopedagogía. Maestra especializada en dificultades del aprendizaje. Bibliotecaria escolar. Maestra Normal Superior. Correo electrónico: karinadelucia@hotmail.com.*

Introducción

La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria de la provincia de Buenos Aires. Se trata de una escuela urbana, situada en la zona céntrica de la ciudad. Concurren alrededor de seiscientos niños de primero a sexto año. Las familias corresponden a un ambiente sociocultural medio.

Se efectuaron entrevistas a directivos y docentes de la institución con el propósito de conocer las características de la escuela, de los alumnos y de las familias que fueron observadas.

Para evaluar el funcionamiento familiar se utilizó la Escala de evaluación del funcionamiento familiar FACES IV, creada en 1991. El paquete FACES IV mide las dimensiones de cohesión y flexibilidad, utilizando dentro del cuestionario seis escalas: dos escalas balanceadas de siete ítems cada una (cohesión balanceada y flexibilidad balanceada) y cuatro escalas desbalanceadas, también de siete ítems cada una, que evalúan los extremos superiores e inferiores de la cohesión y la flexibilidad (enmarañada y desligada y rígida y caótica, respectivamente). El instrumento se completa con una escala que evalúa la comunicación familiar, compuesta por diez ítems, y otra que indaga la satisfacción familiar, compuesta por otros diez ítems, sumando el paquete un total de sesenta y dos ítems. Esta versión fue diseñada para evaluar las dimensiones del modelo circunflejo en su totalidad y así reflejar la relación curvilínea de estas con el funcionamiento familiar (Olson, Gorall y Tiesel, 2007). Para evaluar a las familias, los autores, apoyados en el modelo circunflejo, desarrollaron la escala de autorreporte FACES, que proporciona la “perspectiva interna” del funcionamiento familiar, es decir, la que aportan cada uno de sus miembros al completar la escala.

El modelo circunflejo constituye el soporte de la escala FACES; fue desarrollado por David Olson, Candyce Russel y Douglas Sprenkle (1989) con el objetivo de cubrir la brecha existente entre investigación, teoría y práctica. Este instrumento fue adaptado al castellano por un grupo de investigadores de la Universidad Católica de Uruguay y gracias a esta labor los hispanohablantes

contamos con una herramienta que nos permite estudiar el modo en que los cambios sociales repercuten en la organización familiar y en el rendimiento escolar de niños y jóvenes. Es un modelo dinámico que integra tres dimensiones: cohesión, flexibilidad y comunicación. Su aplicación se estima útil para realizar un diagnóstico relacional, destacando áreas saludables (balanceadas) y problemáticas (desbalanceadas) en los sistemas que estudia.

El objetivo fundamental de la investigación es realizar aportes a la comunidad científica, desde una perspectiva sistémica, respecto del rendimiento escolar y su relación con la dinámica familiar.

Considerando las demandas de los docentes hacia los equipos de orientación escolar acerca de las dificultades de aprendizaje de los alumnos en las diferentes edades escolares, y observando a través de entrevistas con los padres el escaso acompañamiento y compromiso con lo escolar, se plantea el siguiente interrogante: ¿Qué tipo de asociación existe entre la dinámica familiar y el rendimiento escolar de los niños? Para responder este interrogante, se ha elaborado la siguiente hipótesis: “la dinámica familiar es un determinante importante del rendimiento escolar”. Para su demostración, se ha recurrido a una variable independiente, la dinámica familiar cuyos indicadores son: cohesión (desligada, separada, conectada, fusionada), flexibilidad (rígida, estructurada, flexible, caótica), comunicación (destrezas utilizadas en el sistema familiar) y satisfacción familiar y a una variable dependiente, el rendimiento escolar, con los indicadores calificación conceptual / numérica.

Aportes de la teoría general de los sistemas, la cibernética, la teoría de la comunicación y las teorías interaccionistas, constructivistas y cognitivas

El aprendizaje se presenta como una realidad multicausada en la que intervienen varios subprocesos. El sujeto en situación de aprendizaje puede

entenderse como un sistema en el que interjuegan cuatro subestructuras: organismo, cuerpo, estructura subjetivante y estructura objetivante (Paín, 1985). En la situación de aprendizaje no se concibe a un sujeto que aprende aisladamente, pues la matriz de aprendizaje se constituye gracias a la presencia de otro. En el aprender se despliega el vínculo entre un aprendiente y un enseñante. La matriz de aprendizaje condiciona a ambos; en cada historia de aprendizaje se conforma un modo de aprender que luego se actualiza en el modo de enseñar de cada sujeto. Las subestructuras que se conciben en el sujeto que aprende también están presentes en el que enseña. El enseñante significará, sobre la base de sus propias matrices de aprendizaje, su lugar de enseñante, el tipo de vínculo que establece con el aprendiente y cómo se ubica ante él con el saber que detenta.

El vínculo enseñante-aprendiente se conforma dentro de un sistema de relaciones que, como todo sistema, condiciona los intercambios entre sus miembros. Se distinguen el sistema familiar, el escolar y el sociocomunitario, en una integración progresiva y recíproca al mismo tiempo.

Se identifica a la familia y a la escuela en un único contexto socioeducativo, ya que a la primera le cabe un lugar único y privilegiado en la constitución psíquica del sujeto y en la capacidad de aprendizaje de este. Es importante tener en cuenta el rol que le cabe a la escuela y a los docentes como constituyentes del sujeto. La escuela sin la familia poco puede hacer; no obstante, debemos dimensionar el aporte específico que brinda en lo referente a la construcción de la identidad personal y en el proyecto de vida que permite a todo individuo la inserción activa en su comunidad.

Podemos afirmar que el enfoque sistémico de las relaciones humanas orienta nuestra acción cuando consideramos que debemos intervenir sobre conductas comunicacionales disfuncionales entre las personas. El enfoque psicogenético guía nuestra intervención hacia la relación entre el niño y el objeto de conocimiento. Los conceptos vygotskianos otorgan importancia al papel de la interacción social en los aprendizajes de los niños. El enfoque

cognitivo se interesa por los procesos centrales, se preocupa por las representaciones que orientan las interacciones entre las personas y por las que construye el niño en relación con el objeto de conocimiento.

Las convergencias entre ellos se encuentran en que son de naturaleza cognitiva y constructivista. Tienen en común la relevancia que otorgan a los procesos mentales como fuente de la interpretación que hace el ser humano del mundo, concibiendo al hombre como un otorgador de significados.

Lo que interesa es encontrar un modelo explicativo integrador, no reduccionista, que pueda tener en cuenta la multiplicidad de variables que, de manera interdependiente, se involucran en el aprendizaje.

Consideramos de importancia y creciente necesidad un enfoque interaccional y cognitivo que integre desarrollos teóricos y prácticos para los equipos de orientación escolar.

La familia desde la perspectiva sistémica

Como grupo natural y social, la familia está regida por reglas biológicas y sociales que son comunes a todas las familias. Pero también responde a reglas propias que hacen que una familia se diferencie de otras según el tipo de vínculos que se dan entre sus miembros.

Por esa razón, cuando pensamos y hablamos de familia hacemos referencia a varios niveles de ella, por lo menos tres muy entrelazados, ya que ninguno de ellos puede existir sin los otros. Estos niveles, el biológico, el social y el emocional, nos permiten establecer la diferencia entre familia nuclear, familia extensa y familia emocional. A partir del conjunto de investigaciones referidas al tema, es posible decir que la familia conforma un grupo natural de personas unidas por lazos de parentesco y emocionales, que están juntas durante un tiempo prolongado, y que en ese tiempo desarrollan una trama de historias que van a determinar la calidad de los vínculos que se dan entre ellos.

En la familia nuclear el eje central es el vínculo social de la alianza. Es social y biológica, se basa en la monogamia y en la exogamia y contiene el átomo esencial del parentesco: alianza, filiación y hermandad. Es el núcleo formado por padre, madre e hijos. Dura un tiempo determinado porque debe escindirse para donar a los hijos con el fin de formar un nuevo núcleo, una vez cumplido su ciclo evolutivo. Se apoya en la línea temporal sincrónica; por eso, es actual y horizontal, es el tiempo familiar presente de cada uno. Como se basa en la trama social que van formando las alianzas, puede elegirse, es voluntaria; por lo tanto, la familia nuclear puede armarse o no. Es frecuente escuchar que la familia nuclear está en crisis, pero no es así, lo que está en crisis permanente es la pareja conyugal, pues la familia nuclear, a pesar de que se puede elegir y el núcleo se puede romper, persiste en el tiempo hasta tal punto que aparece como una configuración que arma el tramado interno de la familia.

La familia extensa se construye sobre el tejido, es atemporal y eterna. . Es vertical y no desaparece nunca, porque se apoya en la línea temporal diacrónica. Se basa en lo biológico, pues el vínculo es exclusivamente de sangre. Otorga la herencia y las propiedades personales biológicas, pero también la herencia cultural del grupo familiar. Brinda la historia familiar, mala o buena, que no es posible cambiar. Se la puede disfrazar, borrar o negar pero no cambiar, porque no la elegimos, nos toca, se nace dentro de ella. Puede ofrecer a cada integrante historias felices o historias muy penosas, pero no se la puede borrar o hacer de cuenta que no existió, porque forma parte de nuestra identidad.

A través de la familia extensa se obtiene el legado familiar y mediante este legado se incorpora la mitología familiar con sus creencias, sus ritos y costumbres.

En la terapia familiar, en casi todas las escuelas, la inclusión de la familia extensa se tiene muy en cuenta, ya que permite comprender situaciones conflictivas presentes que dependen de situaciones pasadas no resueltas en forma adecuada.

La familia es el primer mundo que el niño conoce, es un mundo real y emocional, es el mundo en el que nace y en el que se va a reconocer como persona y como ser legítimo, si es aceptado en su dignidad. Ello ocurre si sus emociones son respetadas. La familia es para el niño como un taller en el que aprende a convivir con el otro, entendiendo el término “convivir” como aceptación de la dignidad de cada persona y no un dominio y un control del otro. Esta aceptación del otro como persona se da en la emoción y no en la razón, ya que la emoción nos permite reflexionar, y esta reflexión nos permite un accionar responsable. Por eso lo que decimos (campo de la razón) debe coincidir con lo que sentimos (campo de la emoción) y con lo que hacemos (campo de la acción, que se transmite a través de las conductas). Esta coherencia permite una sincronía entre el niño y el adulto que trae como consecuencia una relación confiable. El niño, si nace en un contexto de confianza, aprende que el vivir con otro es un “fenómeno legítimo” que va organizando su mundo social, un mundo en el que es posible crecer y desarrollarse como persona.

El primer espacio de confianza del niño es su familia, el primer entorno social en el que puede confiar. A posteriori, esta confianza que se inició en ese pequeño mundo puede continuar o sucumbir, pues ya no depende solo de él y de su familia, sino también de las instituciones con las que se debe enfrentar, y con la coherencia que éstas tengan.

Entender la familia como sistema incluye la idea de sistema como un conjunto de elementos que interactúan dinámicamente y están organizados con relación a una finalidad. La finalidad depende de la organización, y ésta del dinamismo de la interacción. Esta organización está dada en niveles. Cuando se observa un sistema debe siempre considerarse el medio en que se encuentra, ya que también interactúa dinámicamente con él. Y si observamos esto en su totalidad, veremos que cada sistema es un subsistema de un sistema más ampliado. Una pareja forma parte de un sistema más amplio, que es la familia nuclear que, a su vez, es un subsistema de la familia ampliada, y ésta lo es de la comunidad, que a su vez lo es de la sociedad, y así sucesivamente. Estas

relaciones, que pueden ser tanto horizontales como verticales, forman el contexto.

El contexto es la unión de cosas que se entrelazan y se entretajan. Es el entorno físico, cultural, social, político e histórico en el cual se considera un hecho o una conducta. Significa también el entretajido que hace un marco de referencia en el cual se considera una conducta. Cada contexto tiene sus propias reglas. La familia, la escuela, el grupo social y la comunidad tienen reglas que son particulares. Ambiente y familia se coorganizan, tienen una bidireccionalidad en la que los comportamientos adquieren diferentes significados.

Cuando el profesional tiene un pensamiento sistémico, piensa en las conexiones que se dan entre las partes y las que el sistema tiene con su entorno, pues este no solo existe espacialmente, sino que interviene en aquel para modificarlo.

Con la lectura sistémica puede verse lo total y lo parcial, lo particular y lo general, y la forma en que se integran para enriquecerse mutuamente. Lo mismo sucede con la familia, en la que cada miembro es una parte pero conectada con el todo. Cada integrante pierde un poco de autonomía para pertenecer al sistema, pero conserva el sí-mismo; es decir que se mantiene como persona individual, con todas sus necesidades, su emocionalidad y sus características personales.

El rendimiento escolar

Se considera al rendimiento escolar como el conjunto de transformaciones operadas en el educando, que manifiestan en forma estimativa lo que una persona ha aprendido como consecuencia del proceso educativo. La comprobación y la evaluación de los conocimientos y las capacidades se expresan a través de las calificaciones, ya que éstas son una medida objetiva sobre el grado de logro de los contenidos prescriptos en los diseños curriculares.

El nivel de ingresos económicos no es un factor determinante, pero influye en el desempeño escolar. Quizá una mayor disponibilidad de ingresos a nivel familiar puede impactar decisivamente en el resultado escolar porque puede implicar la existencia de una infraestructura tal que permita condiciones favorables para el estudio, una alimentación adecuada, un mejor transporte a la institución educativa, etcétera.

El nivel de instrucción del jefe o la jefa de familia también impacta en el rendimiento académico.

El rendimiento académico refleja el resultado de las diferentes y complejas etapas del proceso educativo y, al mismo tiempo, una de las metas hacia las que convergen todos los esfuerzos y todas las iniciativas de las autoridades educacionales, maestros, padres y alumnos. No se trata de cuánto de una materia han memorizado los educandos sino de cuánto de ello han incorporado realmente a su conducta, manifestándolo en su manera de sentir, de resolver los problemas y de hacer o utilizar lo aprendido. En el rendimiento educativo intervienen una serie de factores, entre ellos la metodología del docente, el aspecto individual del alumno, el apoyo familiar, etcétera. Las distintas conductas de los padres influyen en la motivación, el autoconcepto, la concentración, el esfuerzo y la actitud de sus hijos. Tales variables son condiciones fundamentales que, al sensibilizar al individuo hacia la utilización de sus procesos y estrategias cognitivas, incidirán significativamente sobre el aprendizaje y el rendimiento posterior.

Resultados del trabajo de campo

Considerando que el estudio de caso es una metodología de investigación social cualitativa, dado que se trabajó con una sola institución escolar, seremos cuidadosos con la generalización de los resultados.

Luego de registrar los datos obtenidos en las escalas balanceadas y desbalanceadas, se observa que en los niveles de cohesión balanceada la

mayoría de las familias están muy conectadas. En cuanto a los niveles de flexibilidad balanceada, aparecen la mayoría de las familias muy flexibles.

Teniendo en cuenta los puntajes de las escalas desbalanceadas, se observa que los porcentajes más elevados se corresponden con los siguientes niveles: muy bajo en cohesión desligada, bajo en cohesión enmarañada, moderado en flexibilidad rígida y bajo en flexibilidad caótica.

En la escala de comunicación familiar, el porcentaje más alto se corresponde con un nivel muy elevado (37,93 %), lo que demuestra que los miembros de las familias se sienten muy bien con respecto a la cantidad y la calidad de comunicación familiar. A continuación, se registra un alto nivel de comunicación familiar (22,42 %), que señala que los miembros de las familias se sienten bien con respecto a su comunicación y tienen pocas preocupaciones al respecto. Los porcentajes más bajos se corresponden con los siguientes niveles: bajo (13,79 %), los miembros de las familias tienen varias preocupaciones por la calidad de la comunicación familiar; moderado (12,07 %), los miembros de las familias se sienten generalmente bien respecto de la comunicación de su familia pero demuestran algunas preocupaciones, y muy bajo (13,79 %), los miembros de las familias tienen muchas preocupaciones sobre la calidad de la comunicación familiar.

En la escala de satisfacción familiar, se registra un nivel alto.

Teniendo en cuenta las respuestas de los encuestados correspondientes a cada una de las treinta familias, se trazaron los perfiles familiares.

Considerando los seis tipos de familias descriptos en FACES IV (balanceadas, rango medio, caóticamente desligada, rígidamente cohesiva, flexiblemente desbalanceada y desbalanceada), se puede observar que la mayoría de las familias encuestadas se corresponden con las familias balanceadas y las de rango medio.

Teniendo en cuenta los cocientes de cohesión, flexibilidad y el cociente total del modelo circunflejo, se observa que los mayores porcentajes coinciden

con los cocientes sobre 1, lo que indicaría que el 84 % de los sistemas familiares estudiados son saludables.

En los datos registrados en el diagrama del modelo circunflejo, se observa que la mayor parte de las familias encuestadas se encuentran ubicadas en los sectores de cohesión y flexibilidad balanceada.

Conclusión

Los aportes realizados a lo largo de este trabajo contribuyen a la comunidad científica desde una perspectiva sistémica, respecto del rendimiento escolar y su relación con la dinámica familiar. Asimismo, estos aportes pueden ser aplicados a la institución escolar pues los resultados arrojados por esta investigación pueden ser utilizados para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, posibilitando también la adecuación de las intervenciones en la problemática.

De nuestra investigación se desprenden algunas sugerencias a tener en cuenta en futuros trabajos y en la práctica concreta de quienes intervienen en el campo de la educación; por ejemplo, la posibilidad de introducir cambios mediante intervenciones sistémicas en las familias disfuncionales, que ayudarían a un funcionamiento familiar más equilibrado, capaz de influir positivamente en los hijos en edad escolar.

Los resultados estadísticos, posteriores a la aplicación de la escala y complementarios de los datos cualitativos, favorecen la identificación de conductas y/o dimensiones claramente pautadas, que facilitarán la intervención psicopedagógica focalizada cuando sea requerida.

Se puede evaluar como una limitación el tiempo y la predisposición de las familias para reflexionar sobre sí mismas, ya que menos de la mitad de las que fueron convocadas respondieron el cuestionario proporcionado. No obstante, es un tipo de entrenamiento que favorece indirectamente las relaciones y las

conexiones entre los miembros, ya que implica reflexionar y pensar sobre formas funcionales y disfuncionales, ligadas a las propias conductas, y facilitadoras o inhibidoras para el logro de una buena cohesión, mayor o menor flexibilidad y una mejor comunicación y satisfacción.

Retomar la reflexión, la crítica constructiva y la transferencia de la propia experiencia a los miembros de la familia permite conocer y/o modificar estrategias comunicativas y sus efectos.

Quedan por realizar investigaciones que incluyan una mayor cantidad de instituciones escolares, así como también que consideren el sistema familia y el sistema aula. Asimismo, sería conveniente evaluar el funcionamiento del sistema familiar (escala FACES IV) con relación a la evaluación del sistema aula (Escala sistémica de observación de clases, ESOC) y comparar el funcionamiento de ambos sistemas en los que el niño está inserto, sus semejanzas y diferencias y su incidencia, o no, sobre aspectos de rendimiento.

Otra línea de investigación posible consiste en evaluar el sistema familiar a través de una metodología de test-retest, luego de que las familias detectadas como disfuncionales concurren a terapia familiar, así como también evaluar el posterior rendimiento escolar de los niños. Esto permite evaluar la calidad de las intervenciones de la terapia familiar y su relación con el rendimiento escolar.

Resulta interesante integrar estos aportes acerca de la interacción familiar al puente que conforman familia y escuela en la educación de los niños.

La familia, como sistema en continua transformación, junto con la escuela, se verá involucrada en los inminentes cambios paradigmáticos de la educación y la sociedad. Las nuevas configuraciones familiares, los sistemas de comunicación alternativos, la complejidad de la sociedad, desafían nuestra imaginación y modifican algunos mitos sólidamente instalados en nuestro medio. No obstante, la familia actual, pese a los problemas sociales, debe continuar acompañando a sus hijos en lo que respecta a la educación.

En este sentido, la cohesión seguirá significando cercanía, ayuda mutua, sostén, apoyo, cooperación y colaboración. La comunicación fluida, abierta, clara, con una respetuosa actitud de escucha, será la base de la comprensión y de mejores relaciones humanas. La flexibilidad ocupará un lugar central para poder aceptar los cambios por venir, en horarios, espacios físicos y ritos individuales.

Es importante, por lo tanto, que la escuela continúe revisando la implementación de recursos, desde una modalidad interaccional, modificando estilos, pautas y secuencias comunicacionales disfuncionales. Y que la familia asuma las responsabilidades y el compromiso de acompañar a sus hijos en el proceso de aprendizaje, en el cumplimiento de las actividades escolares, en la formación de hábitos de independencia y autonomía, sin descuidar la puesta de límites.

Tanto la escuela como la familia deben potenciar sus posibilidades de influencia mutua y beneficiosa para un mejor rendimiento y aprendizaje del alumno, dentro de un clima sociorrelacional que beneficie a ambos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAEZA, S. (2005). *El funcionamiento y clima sociorrelacional del aula: una perspectiva sistémica*. Buenos Aires: Aprendizaje Hoy.

Baeza, S. (2006). *El imprescindible puente familia-escuela. Estrategias e intervenciones psicopedagógicas*. Buenos Aires: Aprendizaje Hoy.

COSTA BALL, C.; GONZÁLEZ TORNARÍA, M.; MASJUAN, N.; Trápaga M.; DEL ARCA, D.; SCAFARELLI, L. y FEIBUSCHEUREZ, A. (2009). "Escala de evaluación

- del funcionamiento familiar –FACES IV–: proceso de adaptación a Montevideo, Uruguay”. *Ciencias Psicológicas*, III (1): 43-56.
- HALEY, J. (1994). *Terapia no convencional* (4ª ed. 1980). Buenos Aires: Amorrortu.
- HERRSCHER, E. (2003). *Pensamiento sistémico*. Buenos Aires: Granica.
- HIMMEL, E. (1985) “Rendimiento académico previo y el currículum en el hogar sobre la autoestima de los alumnos”. Disponible en <http://contexto-educativo.com.ar>. Recuperado el 37 de septiembre de 2010.
- MINUCHIN, S. (1982). *Familias y terapia familiar*. Buenos Aires: Gedisa.
- NOGALES, V. (2007). “FACES IV”. *Ciencias Psicológicas*, I, (2): 191-192. Disponible en http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-40942007000200007&lng=en&nrm.
- OLSON, D. H.; CANDYCE S. R. y SPRENKLE, D. H. (1989). *Circumplex Model: Systemic Assessment and Treatment of Families*. Nueva York: The Harworth Press.
- OLSON, D. H. y GORALL, D. M. (2006). *FACES IV & the Circumplex Model*. Minnesota: Life Innovations. Disponible en www.facesiv.com.
- TIESEL, J. W. (2006). *FACES IV Package. Administration Manual*. Minnesota: Life Innovations. Disponible en www.FAcIV.com. Recuperado el 12 de diciembre de 2008.
- TIESEL, J (2007). *FACES IV & the Circumplex Model: Validation Study*. Minnesota: Life Innovations.
- PAÍN, S. (1985). *Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia 1*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PIZARRO, R. (1985), “Rasgos y actitudes del profesor efectivo”, tesis para optar al grado de magíster en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- PIZARRO, CLARK, S. y ALLEN, M.E. (1987), “El ambiente educativo del hogar”, *Diálogos Educativos*, 9(10): 66-83.
- POZO, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- POZO, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

QUIROGA, A. P. (1991). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Cinco.

TÉMPERA DE DEVOTO, R.M. (2000). “Evolución de las organizaciones familiares en Buenos Aires”. *Sistemas Familiares*, 16 (1): 93-110.

TÉMPERA DE DEVOTO, R.M. (2005). *Familia: identidad y pertenencia*. Buenos Aires: Universidad del Salvador.

TORRADO, S. (2003). *Historia de la familia en la Argentina*. Buenos Aires: De la Flor.

WAINSTEIN, M. (2006a). *Comunicación: Un paradigma de la mente*. Buenos Aires: JCE.

WAINSTEIN, M. (2006b). *Intervenciones para el cambio*. Buenos Aires: JCE.

WATZLAWICK, P. y NARDONE, G. (1992). *El arte del cambio*. Barcelona: Herder.

Miradas transdisciplinarias en educación

Silvia Baeza *

Cambios inéditos de enorme amplitud, velocidad y gran profundidad recorren el mundo en esta primera década del siglo XXI, transformándolo estructuralmente.

Este artículo presenta el desafío de concebir una nueva manera de pensar, conocer, sentir y relacionarnos con nosotros mismos, con los otros y con la naturaleza, alejada de la perspectiva tradicional de la modernidad.

En todos los campos científicos y disciplinares e —como las neurociencias, el pensamiento social, la antropología, la psicología, la física y las redes dinámicas, entre otras—, particularmente en el ámbito de la educación y el aprendizaje, este impacto nos lleva a ampliar drásticamente nuestra manera de comprender y actuar hacia una perspectiva multidimensional que combine la razón y la lógica con la afectividad en un sistema abierto complejo.

Este último punto es central en la educación ya que en el presente parecen convivir tres siglos: organizaciones escolares ancladas en el siglo XIX, maestros que enseñan con la modalidad del siglo XX y alumnos que pertenecen sin duda al siglo XXI.

El desafío contemporáneo de la educación hoy enfrenta la inclusión de la complejidad para responder preguntas tales como: ¿existirán las escuelas en un futuro?

¿Qué profesiones, estudios o títulos elegirán y desplegarán nuestros jóvenes?
¿Existen hoy?

Si se han borrado las fronteras tradicionales de ciencias y disciplinas, dando lugar a una fertilización cruzada, ¿podrá una enseñanza anclada en modelos de la modernidad permitir una comprensión del mundo actual? ¿Cómo lidiaremos

con la diversidad si hemos sido formados en modelos homogéneos? ¿Cómo será la sinergia de humanos y máquinas (tecnología)?

El artículo brinda algunas ideas sobre lo que sucede en el ámbito de la educación en algunos países, en términos de habilidades, competencias y objetivos de cara al futuro.

El propósito del autor es dejar algunos links para pensar alternativas que incluyan la multidisciplina (ya presente); la interdisciplina (que gradualmente va ocupando un lugar) y el difícil desafío de abordajes transdisciplinarios.

Palabras clave: complejidad, crisis, sistema complejo abierto, educación, enseñanza-aprendizaje afectivo-efectivo en sintonía con la naturaleza.

Huge and structural transformation in every aspect of life has been concerning and challenging us these last decades.

The article poses the challenge of conceiving a new way of thinking, knowing, feeling and relating either with ourselves, with others or with nature as well, far from the traditional Modern perspective

In every field: neuroscience, social thinking, anthropology, psychology, physics, dynamic net works among many others, and especially in education and teaching- learning this impact leads us to expand our ways of understanding, and acting(doenig),

walking towards a multidimensional perspective of experience, combining reason and logic, emotions and sensitivity in a complex open system.

This last point is central in education because in the present, three centuries seem to coexist in school settings. That is: schools (as organizations) grounded in the 19 th century, most teachers still teaching according to 20th century

standards and students belonging to undoubtedly 21 st century, completely different from the previous.

The contemporary challenge of education and learning today, involves the inclusion of complexity in teaching- learning in order to answer questions such as: will schools still exist in the near future? What professions/ studies/ degrees will our youngsters choose and develop? Do these exist today? If traditional boundaries in sciences and disciplines have moved towards a cross fertilization among one another would traditional modernity teaching- learning suffice for the understanding of the actual world? How will we cope with diversity coming from homogeneous models? How will technology and mankind merge?and some others....

The article provides some ideas about what is going on in some countries in terms of abilities, competences and goals for future education.

The purpose of the author is to open possible links, in order to conceive alternatives that include multi discipline (already present), interdiscipline gradually gaining its place, towards the very difficult challenge of grasping transdisciplinary approaches.

Keywords: complexity, crisis, complex open system, education, affective and rational teaching- learning in syntony with nature.

* Dra. en Psicología por la Universidad del Salvador (USAL). Profesora, licenciada en Psicopedagogía (USAL) Exdirectora de la Maestría en Familia (Salud, Derecho y Educación) USAL (2004-2012). Profesora titular, docente de carreras de grado y posgrado en las Universidades del Salvador, Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad de la Cuenca del Plata, Posadas, Misiones. Prof. invitada de la Universidad de Azuay, Cuenca, Ecuador. Autora de textos de su especialidad. Evaluadora y autora de artículos científicos para revistas especializadas. Directora y jurado de tesis de maestría y doctorado. Miembro del Consejo Honorario Asesor de la revista *Aprendizaje Hoy*. Exasesora académica para programas y alumnos internacionales de intercambio de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL. Clínica Privada, asesoramiento y consultoría de organizaciones educativas. Correo electrónico: sbaeza@fibertel.com.ar y sbaeza@usal.edu.ar

**“La utopía está en el horizonte.
Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y
el horizonte se corre diez pasos más allá.
¿Entonces para qué sirve la utopía?
Para eso, sirve para caminar”.**
Eduardo Galeano

Comenzaré con “las tres c”, claras y concisas, de las que habla Denise Najmanovich (2005), a quien me animaré a parafrasear en referencia a la complejidad y la transdisciplina en clave de educación y aprendizaje/s.

“Las tres c” se corresponden con tres conceptos hoy centrales: crisis, cambio y complejidad, que atrapan muy bien este contexto “glocal” (global y local) en que estamos sumidos. Vivimos inmersos en una irrupción/disrupción continua que, de la mano de las nuevas tecnologías, impactan la vida entera, en particular las nuevas maneras de aprender y trabajar; los cambios en las familias, en las escuelas y otros sistemas sociales; las nuevas formas de construir la subjetividad; además de tantos otros cambios veloces, difíciles de procesar (tomando una idea de Bauman, 2005), en los que no solo importa el cambio en sí mismo, sino la velocidad de este.

“La velocidad, y no la duración, es lo que importa” Bauman. (2003)

Cambios inéditos de enorme amplitud, velocidad y gran profundidad recorren el mundo en esta primera década del siglo XXI, transformándolo estructuralmente.

Cambia, todo cambia, parece ser la melodía. La primera “c”, de cambio (como bien plantea Baricco, A, 2008), es ya una suerte de mutación que se impone en múltiples dimensiones de la vida (política, relacional, ética, cognitiva, afectiva y otras).

Las preguntas sobre el conocimiento en general, y las prácticas en particular, desde hace un tiempo han cruzado varias fronteras. Cada vez es más difícil dar cuenta de la formación y la pertenencia disciplinaria, en sentido estricto. Se han cruzado y fertilizado fronteras disciplinarias, generando campos nuevos e híbridos. Se ha diversificado el campo profesional y “las competencias profesionales han entablado un diálogo entre sí y con cada cultura y contexto.” (Najmanovich, D. 2005).

Son visibles nuevos actores (mujeres, campesinos, marginales, artistas) que dan lugar a producciones novedosas en todos los campos de la investigación científica y sus aplicaciones. Diversas disciplinas como la neurobiología, la psicología cognitiva, la informática, la ingeniería, las redes complejas, los desarrollos de la reflexión filosófica, las implicancias de la física cuántica y de la teoría del caos, los variados enfoques de la complejidad, las redes sociales y los temas de género contemporáneos dan cuenta de un mundo convulsionado.

La segunda “c” se caracteriza por sus interconexiones a nivel global, enlazando fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, sociológicos, ambientales, económicos; todos interdependientes. Estos fenómenos se abren a nuevos paradigmas, anclados en la complejidad y por tanto cercanos y muy afines con la transdisciplina, y a su vez anclados cada uno en un contexto/nicho particular.

Esta propuesta “ecopsicológica” es una síntesis emergente entre la psicología y la ecología que está llevando a una redefinición del concepto de salud y, por cierto paralelamente, de aprendizaje. Es un modelo que entiende el bienestar personal en sinergia y sintonía con la naturaleza (lo planetario).

La siguiente cita resume acabadamente este concepto: “Las necesidades del planeta son las necesidades de la persona y los derechos de la persona son los derechos del planeta” (Rozak, T., 1992).

Estas nuevas cartografías del saber implican nuevas maneras de producir, de validar y compartir el conocimiento; en síntesis: una nueva forma de mirar, entender, contextualizar, analizar, sintetizar y evaluar.

Todo esto significa que cualquier perspectiva teórica y por ende profesional necesita ser amplia o ampliada, más holística, hologramática y, además, ecológica.

En esta trama nuestras profesiones (acá incluyo conjuntamente perfiles docentes y terapéuticos) están continuamente comprometidas en la búsqueda de nuevos estándares medioambientales para la salud mental y para la educación-aprendizaje

Focalicemos nuestro tema: el cambio radical en la concepción del saber y el conocimiento, y por lo tanto en el o los aprendizaje/s y su significado.

“El futuro de la humanidad no son los niños, somos nosotros los adultos con quienes ellos crecen”.
Maturana (2010)

Sus palabras hablan de la enorme responsabilidad con las generaciones siguientes que tenemos esta generación de adultos. Parte de ella es la transformación educativa que estamos atravesando y que se ha convertido, verdaderamente, en un desafío multidimensional. Quienes educamos deberíamos ubicarnos dentro de este *continuum* móvil que implica toda transformación.

Claramente me refiero a la necesidad de una ampliación radical de los campos de abordaje y de intervención, más allá de los tradicionales límites y edades formales.

Hoy los diversos aportes de las ciencias generan una fertilización cruzada que no conlleva mezclas indiscriminadas ni yuxtaposición, sino el juego de nuevas emergencias, de nuevos significados, sin la necesidad imperiosa de síntesis. Un saber enfocado en lo dialógico, en las preguntas más que en las respuestas, donde teoría y práctica son inseparables de la necesidad de articular el pensamiento global y la situación contextual específica (“lo glocal”).

La trama del aprendizaje

Niños y jóvenes de distintos niveles, docentes y padres en escuelas, profesionales en hospitales y otros sistemas sociales nos enfrentan con nuevas situaciones, nuevas demandas, nuevos clientes, nuevos cuestionamientos y, ciertamente, nuevas miradas y abordajes que ya debieran estar presentes desde la formación de base (y aún no lo están, o están casi ausentes). El desfase entre casi tres siglos se hace muy patente en educación —escuelas siglo XIX, docentes siglo XX y alumnos siglo XXI— Realmente difícil de conciliar...

¿Hacia dónde vamos?

Se trata, en lo educativo, de abordar integralmente todo el conjunto de sentimientos, emociones, conocimientos, actitudes y expectativas que se conjugan en los aprendizajes. Claramente es un modelo que se corresponde con la complejidad y sus consecuencias de incertidumbre, de interrelaciones, de variables personales y contextuales recíprocas (sujeto-contexto), sin poner el acento en alguno de los dos polos de la relación, sino en el “entre”.

Muy alejado de las verdades absolutas, del positivismo y del mecanicismo que están todavía vigentes en nuestra educación. Muy lejos de la simplicidad y de las concepciones reduccionistas, de los modelos intrapsíquicos o de las disciplinas tomadas aisladamente.

Más bien miradas/actitudes que valoran la intersubjetividad, la interacción-transacción, la flexibilidad en los procesos de comprensión y los contextos particulares en los que se produce la conducta.

No solo en el mirar diferente y amplio, sino en el actuar diferente ante parámetros distintos para nuestros diagnósticos y pronósticos tradicionales (de nuevo educativos y terapéuticos). Evaluar y pronosticar desde este enfoque implica no solo y exclusivamente, constatar un hecho y clasificarlo dentro de una etiqueta diagnóstica (que por cierto es un reductor de complejidad), sino el reconocimiento de que la persona no queda encerrada ni limitada a esa etiqueta.

Es adoptar una visión claramente interactiva de las relaciones recíprocas individuo-contexto, que incluye a quien observa y a quien pregunta, dando cuenta de un observador que siempre afecta aquello que observa.

Significa incluir tanto la idea de azar, de caos, de mantenimiento o transformación, como aceptar que no existe una única trayectoria evolutiva de un sistema, sino que aparecen distintas opciones, que los caminos se bifurcan, interviene el azar y se dan desequilibrios, que son parte de un proceso continuo y espiralado de complejización.

Ante tamaña complejidad de los contextos actuales, las problemáticas multicausales requieren de miradas que no se agoten en una única disciplina, donde el trabajo interdisciplinario sume estrategias de intervención más comprensivas y respetuosas, y se oriente, lentamente, hacia la transdisciplina.

La complejidad así mirada es una forma de abordaje, un estilo cognitivo, un caminar hacia, un proyecto vigente. No, como a veces se entiende, un nuevo paradigma opuesto a lo anterior, sino más bien una nueva forma de mirar, entender y caminar por el mundo del aprendizaje.

“...los problemas esenciales nunca son fragmentarios y los problemas globales son cada vez más esenciales”

Morin

“Las realidades educativas de nuestra época obligan a la educación y por tanto al aprendizaje a cuestionar supuestos básicos de sus fundamentos y estilos de gestión e intervención. Obliga a un trabajo en red amplio, más cercano a la idea de cooperación/colaboración/solidaridad, en el que tal vez no hemos sido formados, pero lo vamos construyendo día a día. Hoy son las redes las que se constituyen en espacios de reflexión y acción, permitiendo la sinergia de los esfuerzos individuales y grupales” (Baeza, S., 2005)

“No hay método, no hay receta. Solo una larga preparación”

Deleuze

Expuse hace tiempo (ASIBA, 2008) acerca de algunos de los cambios que en las profesiones de la educación y de la salud se han ido produciendo estos últimos tiempos. Destacaba en aquella oportunidad cómo los profesionales en general y, en nuestro caso, particularmente terapeutas y maestros antaño muy jerarquizados han perdido su lugar prioritario en la transmisión e influencia sobre las familias, alumnos y consultantes.

También planteábamos cómo el conocimiento escolar académico se distanciaba respecto del conocimiento popular, cotidiano, no académico, que circula e inunda nuestras vidas y que a los ojos de los alumnos es mucho más motivante. Este enfoque acerca de la educación actual (y por venir) a la que estamos continua y ubicuamente expuestos es el de la “educación expandida” y nos acerca a la idea de “multiverso” (Andersen, T 1991).

Hoy destaco las modificaciones que se están dando en el estatuto cognitivo e institucional de las condiciones del saber, que han borrado las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, lo natural y lo artificial.

La educación, por lo tanto, necesita acompañar este proceso de convertirse en un espacio estratégico de cruce e interacción entre diversos lenguajes, escrituras y culturas.

Esta última década, la expansión y el uso generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación han contribuido a modificar de manera sustancial e irreversible la vida de las personas; nuestras vidas, todas las actividades intelectuales, económicas, académicas, y personales se modifican en consonancia con ellas. En este contexto, los sitios de redes sociales han atraído a millones de usuarios, muchos de los cuales han integrado estos espacios en sus prácticas cotidianas, tanto personales como intelectuales y profesionales.

Alumnos siglo XXI

Una franja de nuestros alumnos actuales — “los nuevos sujetos de la educación” — vive en este mundo móvil, disperso, dinámico y diverso, con constantes transformaciones que los llevan a generar nuevas estructuras cognitivas y nuevos códigos muy diferentes a las nuestros, con el consecuente desencuentro y, a veces, distanciamiento.

“Acompañando el declive de la cultura letrada, así como los avances de la civilización de la imagen y la sociedad del espectáculo, las viejas exhalaciones de palabras plasmadas en papel parecen haber perdido su antiguo vigor”
Sibila (2008)

Múltiples investigaciones realizadas desde diversos enfoques y enorme cantidad de documentos (Unicef, los últimos años y otras organizaciones nacionales e internacionales) hablan del derecho a aprender, lo cual una y otra vez exige reformulaciones acerca de categorías que, a pesar de haber sido construidas cultural e históricamente, aún se consideran verdades absolutas o se naturalizan como únicas posibles.

Preguntas como: ¿todos pueden/deben aprender? ¿Solo algunos? ¿Quiénes? ¿Separados por edades homogéneas? ¿En un mismo sitio? ¿Con contenidos uniformes? ¿Qué contenidos son más importantes? ¿Las artes deberían tener otro lugar/alguno/ninguno en los aprendizajes? ¿Quiénes podrán evaluar y desde qué parámetros los aprendizajes?

Obviamente arribamos al tema central de: ¿qué?; ¿quiénes?; ¿para qué son los maestros?; ¿cómo debiera ser la formación/actualización de un maestro?; ¿cuál y cómo su participación?

La actitud inter y transdisciplinaria exige la aceptación de la incertidumbre, lo imprevisible y el respeto de las ideas y verdades contrarias a las propias.

La transformación educativa no solo requiere más información y conocimientos, sino también participación, amplitud mental y capacitación; así llegamos circularmente a una de las claves de la capacitación: ¿quién capacita a los capacitadores?

Todos interrogantes aún en el centro del debate.

El zoom en la transdisciplina

En mis recorridos al organizar este material, sin demasiadas certezas, con preguntas como las formuladas —muchas aún sin respuestas— dejo abiertas y comparto algunas ventanitas y *links* que fui tocando.

2013: Juego con mis nietos de dos, cinco y seis años que ingresan al jardín maternal unos, al primer grado otros... En el 2029, 2030 y 2031 estarán en la secundaria... ¿y después? ...¿cuáles serán los cambios educativos para ellos entrado el siglo XXI? ¿Qué trabajos, tareas, profesiones elegirán estos niños? ¿Existen hoy esas profesiones o trayectos educativos que posiblemente ellos elijan?

¿Cuál será el futuro del libro, que hoy todavía compartimos en papel?; ¿cómo se apropiarán de la multimedia? ¿Cómo navegarán a través de la invasión

informativa a la que están sometidos?... ¿cómo será la sinergia de tecnologías y personas?; ¿dónde vivirán?

Desde varios *links* (*Institute for the future* - conferencias TED) los expertos me lanzan a los desastres; en algunos casos la escasez o su reverso, la abundancia, y otros augurios futuros en uno u otro sentido, pero, sin duda, todos desafíos que, lejos de tranquilizarme, me enfrentan con lo ambiguo, lo borroso, los daños y ventajas; para seguir con la analogía musical del principio, “la biblia y el calefón”.

Una tarea constante que lleva a revisar, sin pretender respuestas acabadas, nuevas dimensiones y nuevos lentes para aprender y comprender, actuar y probar experiencias nuevas.

Es, precisamente, dentro de esta incertidumbre de la complejidad y la transdisciplina que hoy se despliegan los aprendizajes.

¿A qué llamamos hoy aprender?

Quedaron planteados en aquella oportunidad (2008) varios interrogantes. Plantearé algunos nuevos, de los recorridos sobre los que he reflexionado desde entonces; otros quedan aún pendientes, abiertos:

- * ¿Cuáles serán los nuevos saberes necesarios para desarrollarse en esta sociedad de la información?
- * ¿Qué desacoples o dislocamientos produce una escuela que permanece estática frente a la fugacidad y la velocidad del tiempo actual?
- * ¿Qué lugar ocupa la familia que se conecta poco y mal con la escuela y un contexto que separa, segrega, discrimina y excluye a unos y sobrestimula a otros?
- * ¿Qué es un buen aprendizaje?; ¿cuáles son sus indicadores?; ¿cómo se define su calidad?; ¿cómo evaluamos?
- * ¿Qué redes intersistémicas es necesario activar?;¿desde dónde?

- * ¿Qué lugar profesional nos corresponde a cada uno de nosotros?
- * ¿Cuáles son los nuevos educadores (la calle, la ciudad, las redes)?

*“La verdadera ignorancia no es la ausencia de conocimientos, sino el rehusarse a adquirirlos”
Popper*

Estamos viviendo la cuarta revolución educativa, entendiendo que la primera fue la de la escritura (que liberó al aprendizaje de la memorización), la segunda la introducción de la imprenta, allá por el siglo XV, y la tercera la de los medios (la tecnología en general); hoy atravesamos la cuarta revolución, que discute seriamente el lugar, el valor, y más precisamente el FIN de la escuela como centro y único distribuidor del conocimiento.

En este punto enfatizo los cambios de hábitos culturales y educativos, la mutación en las formas de adquirir y producir el conocimiento, la autoorganización del propio aprendizaje y las neodisciplinas, porque si antes teníamos más claro qué perfil y para qué sería útil la educación de tal o cual nivel o campo profesional, hoy no sabemos con certeza para qué formamos.

Muchas profesiones, oficios y tareas actuales desaparecerán y otras que desconocemos ocuparán nuevos lugares; muchos de los trayectos educativos habituales ya no se sostendrán en el futuro de los sistemas vigentes.

La reflexión sobre los impactos de las TICS (Tecnologías de la información y la comunicación social) y su conexión con los nuevos descubrimientos de las neurociencias ocupan y acompañan una porción importante dentro de estas temáticas

“Los efectos de la tecnología no se dan en el nivel de las opiniones o de los conceptos, —dice McLuhan—, más bien alteran los patrones de percepción y sin resistencia”

¿Cuál será entonces el sistema educativo para el futuro sobre todo en nuestro/s países latinoamericanos (otros ya lo han encontrado, o vislumbrado, por ejemplo Corea del Norte- Singapur- Finlandia)?

Dejo algunas ideas generadoras al respecto. Pareciera que los sistemas educativos se asientan hoy sobre bases de:

- * La heterogeneidad, lo diverso, que ha ocupado el lugar de lo homogéneo.
- * Lo no graduado, que se relaciona con lo anterior, lo no escolar/escolarizado en sentido tradicional.
- * Lo carentes de certificación oficial de algunos títulos
- * Lo descentralizado, (no sujeto a contenidos básicos comunes) más abierto, más flexible.
- * Lo tutorial e interactivo en grupos más pequeños y focalizados en temas puntuales.
- * Lo vertiginoso, más lúdico, digital, disperso y abierto.
- * El aprendizaje ubicuo o expandido.

Se discuten aún:

- * Qué lugar le corresponde a cada estado en la planificación, garantía y supervisión de la educación en sentido amplio y el para qué educamos.
- * La forma y estilo de la articulación de las TICs en los procesos educativos de los aprendientes (docentes y alumnos en sentido tradicional) a toda edad y en todo nivel educativo.
- * Cómo crear un sistema integral y accesible de información educativa.
- * Qué dispositivos se adoptarán para una formación y capacitación docente de la mano de una asistencia pedagógica inteligente acorde a los tiempos.

Ya bajando de los procesos macro a los más concretos, el conjunto de tendencias educativas actuales reflexiona acerca de las habilidades o competencias básicas para el siglo XXI, que intentaré resumir.

En Argentina las metas 2021 con los Estados iberoamericanos y la OEI y CEPAL, establecen las prioridades educativas para la próxima década.

Creo interesante su lectura porque focalizan con claridad cada nivel y objetivo, pautando los NAP (núcleos de aprendizaje prioritario), que en nuestro país todavía se concentran en alfabetización básica (lectura comprensiva y resolución de problemas) en íntima relación con el descenso del abandono escolar.

Otros lugares del mundo (por ejemplo, la Universidad de Melbourne, Australia y la Universidad de Phoenix, Estados Unidos) apuntan a ejes centrales que permiten luego pensar en habilidades necesarias como:

1. La manera de pensar (innovación, toma de decisiones, resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender).
2. La manera/s de trabajar (comunicación - colaboración).
3. Herramientas para el trabajo (alfabetización informática).
4. Vivir en el mundo (ciudadanía global y local/ responsabilidad personal y social)

La OCDE, por su lado, nos acerca tres categorías de competencias (que se repiten en otros estudios):

1. El uso de herramientas en forma interactiva (lenguajes/textos/tecnología).
2. Interacción en grupos heterogéneos (equipos).

3. Actuar autónomamente.

La Universidad de Phoenix (desde su *Institute for the Future*) amplía y profundiza las habilidades laborales más requeridas hoy:

1. Capacidad de crear sentido.
2. Inteligencia social.
3. Pensamiento nuevo y adaptativo.
4. Competencias multiculturales.
5. Pensamiento computacional.
6. Alfabetización en nuevos medios.
7. Pensamiento transdisciplinario.
8. Capacidad de diseño.
9. Gestión de cargas cognitivas.
10. Colaboración virtual.

Autores más individuales (Prensky, Davidson, Goldberg) se refieren a pautas semejantes, iluminando cuestiones como:

1. Autoaprendizaje.
2. Estructuras más horizontales.
3. Creatividad colectiva.
4. Pedagogía descentrada.
5. Aprendizaje en red.
6. Aprendizaje en códigos abiertos.

Es evidente que las claves educativas se relacionan con despegar la educación de un presente continuo, dar sentido, poder entender el entorno, sus cambios y el lugar que ocupan sus actores.

En todos los casos se apunta a una necesaria reformulación de currículum, de las didácticas y del rol y función del docente; en nuestro caso esta parece aún muy lejana.

El reto al que nos enfrentamos hoy desde el punto de vista del conocimiento es encontrar alternativas epistemológicas que respeten la diversidad, lo particular y lo singular, donde la racionalidad sea un criterio mínimo que permita elaborar explicaciones rigurosas pero flexibles, cuyas consecuencias den a conocer el significado y sentido de los acontecimientos naturales y sociales.

Para concluir y seguir pensando “entre todos” dejo estas ideas de Pessoa:

De todo quedan tres cosas

“La certeza de que estaba comenzando, la certeza de que había que seguir y la certeza de que sería interrumpido antes de terminar. Hacer de la interrupción un camino nuevo. Hacer de la caída, un paso de danza. Del miedo, una escalera. Del sueño, un puente. De la búsqueda, un encuentro.”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baeza, S. (2008), Los adolescentes, los adultos y las instituciones. *Aprendizaje Hoy*, XXVIII. (N° 70) pp 17--28.

Baeza, S. (2007), Las nuevas pobrezas. *Aprendizaje Hoy*, XXVI (N° 68)

Baeza, S. (2010), Nuestro lugar en la trama de las redes. *Aprendizaje Hoy*, XXIX N° 77 pp7-16

Baeza, S (2011) Las familias y los medios: una mirada desde la responsabilidad familiar y educativa *Aprendizaje Hoy* Año XXXI N° 79 pp 7 -22

BaezaS (2001) Aprendizajes en un mundo cambiante *Aprendizaje Hoy* Año XXI N° 49 pp49-53

BaezaS (2007) Familia Niño Escuela *Aprendizaje Hoy* Año XXVII N° 66 pp7-16

BaezaS (2006) Familia Niño Escuela Aprendizaje Tiempos de desencuentros? Aprendizaje Hoy Año XXVI N^a 65 33-45

Barbero, J. (2003), Saberes hoy: diseminaciones, competencias, transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación, Mayo/Agosto*.

Baricco, A. (2008), *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*, Barcelona: Anagrama.

Bauman, Z. (2005), *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2003), *Modernidad líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carli, S. (*la familia a la escuela*, Buenos Aires: Santillana

Carli, S S & Cerletti L2011) Familias y escuelas <repesando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación Boletín de Antropología y Educación pp 7-16 Año 2 N^o 3

Dabas, E. & Najmanovich, D. (1995), *Redes: el lenguaje de los vínculos*, Buenos Aires: Paidós.

Droeven, J. (1997), *Más allá de pactos y traiciones*, Buenos Aires: Paidós.

Jacinto, C. & Terigi, F. (2007), *¿Qué hacer ante las desigualdades de la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*, IPE//UNESCO Buenos Aires: Santillana.

Morin E. (1997), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.

Najmanovich, D. (2005), *El juego de los vínculos. Subjetividad y red social: figuras en mutación*, Buenos Aires: Biblos.

Najmanovich, D. El desafío de la complejidad; La metamorfosis de la ciencia; El mito de la objetividad. 2002-6 www.newsdenisenajmanovich.com.ar.

Najmanovich, D. (2008), *Mirar con otros ojos. Nuevos paradigmas en ciencias y pensamiento complejo*, Buenos Aires: Biblos.

O'Shea, M. (2005), *The Brain*, Nueva York: Oxford Press University.

Rivas, A. (2012), *Viaje al futuro de la educación: una guía reflexiva para el planeamiento educativo*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC e Intel.

Robinson, K. (2009), *The Element*, Nueva York: Penguin Books.

Rozak, T. (1992), *The voices of the earth an explanation of ecopsychology*, Nueva York, Simon & Schuster.

Sibila, P. (2008), *La intimidación como espectáculo*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Vol 1 pp 1-6 Games 2 train.com& Corporte Game ware LLC

Piscitelli, A. (2010), *1@1 Derivas en educación digital*, Buenos Aires, Santillana.

Urresti, M. (2008), "Experiencias cruciales: la escuela media entre docentes y adolescentes" en Dussel, I. y otros, *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*, Buenos Aires: Santillana.

La terapia online y las relaciones humanas mediatizadas por la tecnología 3.0

Un modelo de integración entre lo real y lo virtual

Arielle Cotton**

Por medio de este escrito voy a hacer referencia a la terapia online y sus diversas aplicaciones, así como a los vínculos humanos, sociales, familiares y amorosos mediatizados por la tecnología virtual. Internet se ha convertido en un espacio relacional y participativo con toda suerte de dispositivos y recursos tecnológicos al alcance de la mano que refuerzan la comunicación virtual en detrimento de la real si no se tiene moderación. Lo cierto es que la vida de los individuos, parejas y familias ha cambiado con el uso de la tecnología 3.0.

Teniendo en cuenta los fundamentos de la epistemología sistémica como sustento científico incorporo una nueva forma de psicoterapia incluyendo el contexto tecnológico en el que estamos inmersos en la actualidad.

El abordaje terapéutico por Skype es una forma de aceptar e integrarnos como profesionales al ciberespacio, así como de incluir y ampliar el contexto de nuestros consultantes y el propio.

La incorporación de recursos tecnológicos en el ámbito de la salud mental para la búsqueda de eficacia y efectividad despierta polémicas y suscita desafíos.

* Este artículo fue publicado en su versión original en la Revista *De Familias y Terapias* del Instituto Chileno de Terapia Familiar, Año 21, n° 33, diciembre 2012, Santiago de Chile.

** Psicóloga clínica, terapeuta de familias y parejas, terapeuta online. Directora, docente y supervisora de conformación ARCO (Apertura para Relaciones de Colaboración), Centro para la Formación, Atención y Entrenamiento en Terapia Sistémica, focalizada en el trabajo del Self del terapeuta. Supervisora del Centro Materno Infantil de San Isidro. Supervisora acreditada de la Asociación Sistémica de Buenos Aires, Argentina. Miembro del Comité Editorial de la revista *Sistemas Familiares y otros sistemas humanos*, Argentina. Supervisora del Equipo de Supervisores del Instituto Chileno de Terapia Familiar (2005-2011) Santiago de Chile. Miembro del Comité Editorial de la revista *De Familias y Terapias*, Chile. Correo electrónico: ariellecotton@fibertel.com.ar.

¿Cómo llegué a incorporar este cambio para sumar apertura en la psicoterapia?
¿Hay pérdida o transformación en la integración de la tecnología virtual al abordaje psicoterapéutico de las relaciones humanas? Estos son los interrogantes, junto a ejemplos clínicos y encuadre metodológico que compartiré con ustedes, así como algunas reflexiones e ideas de este nuevo “camino que se hace al andar”, como decía el poeta.

Palabras claves terapia online, apertura, integración de lo real y lo virtual, persona del terapeuta, recursos tecnológicos 3.0.

I will be referring to online therapy and its various applications, as well as computer-mediated social, family and love bonds.

The Internet has become a relational and participatory environment with all sorts of available devices that help strengthen virtual communication, sometimes to the detriment of the real if not appropriately handled. Life for individuals, families and couples has changed with the use of web 3.0 technology.

Considering systemic epistemology foundations as scientific support, I integrate a new psychotherapy mode which includes the technological environment which is so pervasive in our daily lives.

The therapeutic approach via Skype is a way of accepting and integrating ourselves as professionals into cyberspace. In doing so, we are also including and expanding our clients' and our own setting.

The introduction of technological resources into the mental health environment in search for efficacy and effectiveness has triggered controversies and challenges.

¿How did I come to include this change to add openness to my therapeutic approach?

¿Is something lost or changed when integrating virtual technology to the therapeutic human relations approach?

These are questions I will be sharing with you together with some clinical examples and method of approach, as well as some considerations and ideas of this new "*path forged as we tread*", quoting the poet.

Key words: online therapy (e-therapy); openness; co-constructing, integrating the real and virtual worlds, therapist self, Web 3.0 technology resources

Introducción

El objetivo de este artículo es transmitir y compartir esta experiencia innovadora del quehacer terapéutico a través de la terapia online a medida que los hechos se suceden, para sentar las bases de una teoría de la clínica que se formaliza haciendo camino al andar. Es una invitación al coraje y a la curiosidad.

Las relaciones humanas online y el uso de la tecnología 3.0.

“Estoy conectado, por lo tanto existo”

Kenneth Gergen

1. Las relaciones humanas online posibilitan encuentros de todo tipo, a toda hora y en cualquier lugar:

a) *Las hay netamente sociales:* a través del Facebook, Twitter y LinkedIn, donde el túnel del tiempo golpea a nuestra puerta conectándonos con compañeros de infancia o familiares desconocidos en algún lugar del planeta, sin limitaciones geográficas ni culturales. Para los que son nativos digitales como mis hijos, hablar con los amigos, arreglar salidas, cultivar sus relaciones amorosas, jugar en red, buscar información, videoconferencias, comprar productos, leer el diario, explorar la sexualidad, todo pasa por ahí.

Para los que nacimos en la época del teléfono y somos internautas por opción es toda una adaptación. Como diría O. Zur (2012): “En nuestro caso somos y siempre seremos inmigrantes digitales, nunca verdaderamente en casa en este nuevo terreno”. Pero nos aventuramos y aquí estamos sacándole partido a lo que se complementa con lo aprendido en vivo.

Se han generado en la Red nuevas formas de comunicación y de socialización activa, así como de participación interactiva. Internet se ha convertido en un espacio relacional y participativo donde se co-construye la

identidad y se pone en juego la autoestima a la hora de sentirse miembro perteneciente a los grupos de la red social.

La tecnología refuerza el vínculo con los hijos, los amores y los amigos para bien, y a veces... no tanto.

Mucho se ha discutido acerca de los pro y los contra del espacio comunicacional por Internet con toda suerte de dispositivos a mano como blackberries, ipods, ipads, smartphones, etc., y de esta sobresaturación del mundo cibernético y tecnológico en las relaciones humanas en contrapunto con el “envivo y en directo”. Lo cierto es que todo es una cuestión de medida, ése es el ingrediente especial para no perder la calidad de los vínculos con los otros y consigo mismo. Las redes sociales para incrementar las amistades, como los sitios web para chatear y encontrar pareja, ayudan tanto a jóvenes como a adultos a no aislarse socialmente y renovar su esperanza de lograr la compañía y el amor anhelados, ensayando la interacción a través de los diferentes encuentros cibernéticos, puliendo aspectos de sí mismos en relación. Para otros que ya están en pareja, la oferta relacional online se transforma en una tentación o vía de escape frente a la crisis o el malestar en la pareja, reforzando el divorcio emocional en algunos; o la oportunidad de repensar la relación para ayudarla a crecer en otros.

b) Las relaciones familiares: para muchos han cambiado en el sentido de que ahora pueden “conectarse” a través del universo cibernético con hijos que viven en otros países o ciudades lejos de casa; abuelos que interactúan con sus nietos por Skype; padres y madres que viajan al exterior por temas tanto laborales como de placer, ausentándose de sus hogares por varias semanas. En estos casos la tecnología refuerza el vínculo con los hijos. A través del Skype y de diferentes dispositivos tecnológicos, hay madres que se constituyen en lo que llamamos madres 3.0. Acondicionan sus hogares para que la distancia no les impida estar en contacto permanente con sus hijos, reciben las notas de los chicos por mail, organizan los cumpleaños, comparten fotos por Facebook, se

mantienen en contacto por mensajes de texto. Esas son algunas de las situaciones que me toca acompañar de cerca en el consultorio.

c) *En las relaciones terapéuticas:* el relato vivencial de los pacientes se ve atravesado por la incorporación de la tecnología y las redes sociales como herramienta y disparador de muchas situaciones, transformándose en motivo de consulta. Por ejemplo:

- El replanteo que se hace un paciente acerca de la pareja actual porque se encontró con su primera novia por Facebook y la evaluación del vínculo que creía apasionado con esta pareja que era relativamente nueva tomó otra dimensión cuando apareció por esta vía su primer amor.
- Un marido que espía cada tanto el historial de chat de la mujer porque se entera de que un compañero de la infancia de ella reapareció después de veinte años, y genera una escena de celos que decantó en una puesta sobre la mesa del deseo de ella de separarse.
- Una paciente que se mostraba obesa, de características humanas hermosas, casada, con niños, establece un vínculo por el chat de Blackberry con un compañero de tareas. La manera de interactuar sin verse en lo cotidiano, y de sentirse admirada, halagada y tenida en cuenta la enamoran a tal punto que la motivaron a tener más compromiso con el proceso terapéutico, haciendo uso de la tecnología cuando no podía asistir a las sesiones presenciales, mejorando su autoestima, queriendo arreglarse y bajar de peso. Cada mensajito del chat, los dibujitos de abrazos y corazones en forma aparentemente inocente y de admiración son el factor del buen ánimo y la vitamina para reforzar su autoestima con la sonrisa dibujada en su rostro. Esto cambió la realidad de su matrimonio, mejoró la relación con su marido y pudo mostrarse más segura de sí misma.

2. La integración del uso del espacio cibernético en las relaciones terapéuticas.

En este punto querría especificar que mi abordaje terapéutico online es netamente a través del recurso tecnológico de video/chat por Skype. Teniendo en cuenta los fundamentos de la epistemología sistémica como sustento científico, incorporo una nueva modalidad psicoterapéutica incluyendo el contexto tecnológico en el que estamos inmersos en la actualidad. “El lugar desde donde observamos y explicamos la realidad influye en la construcción que hacemos de ésta. Es decir, las observaciones no son absolutas, sino relativas al punto de vista del observador (cibernética de segundo orden)” (M.G. Valls y otros, 2012). El abordaje terapéutico online es una forma de aceptar e integrarnos como profesionales al ciberespacio así como incluir y ampliar el contexto de nuestros consultantes y el propio. Entrar no solo en sus vidas sino también a través de la camarita visualizando sus hogares o ámbitos laborales, trabajando en individual o con parejas y familias, es una ventaja de este siglo que nos enriquece en la experiencia como personas y nos hace honrar la epistemología sistémica, focalizando en el “sujeto en contexto”. Incorporar un nuevo recurso es estar abierto al cambio, siendo éste uno de los postulados de esta epistemología. ”Para tener una comprensión más completa de las conductas que buscan ser modificadas en terapia, es necesario iluminar el mundo de las relaciones del cual las personas forman parte(Valls y otros, 2012).

¿Se pierde o se transforma en la integración de la tecnología virtual en el abordaje terapéutico de las relaciones humanas? ¿Cómo salimos de esta paradoja?

No hay quietud en los procesos de aprendizaje y salud. Todos tenemos la capacidad de crear y de cambiar hasta recrearnos.

Internet ha pasado de ser una cosa que se hace a una forma en que se vive.

Para poder trabajar desde la terapia online hay que ver como pensamos *la cosa*. Es un tema de actitud, no de realidad. Como dice Rosa. M. Baños: “La traba está en cómo leemos lo nuevo. En general nos reunimos con la gente que

nos gusta, que piensa como nosotros pero cuesta aprender de lo contrario, de lo diferente”, (Baños, 2012). La idea no es atentar contra el sistema ya conocido sino sumar, integrar, ampliar los horizontes. Si pensamos en la Psicología y la tecnología ambas tienen algo en común, significan *cambio*.

El sujeto en el proceso de aprender se desestructura frente al nuevo conocimiento y vuelve a estructurarse en un proceso que lo interpela y lo transforma. Recordando a Pichon Rivière con su concepto de “espiral”, creo en perder para ganar al incorporar lo nuevo. Algo hay que dejar en el camino para enriquecernos con el cambio.

¿Cómo llegué a incorporar este cambio para sumar apertura en el abordaje terapéutico? Lo hice mediante la integración del self del terapeuta.

Es a partir de integrar mi experiencia, mi vivencia personal en el desarrollo de mi vínculo de pareja a distancia y por suerte hoy en cercanía, que aprendí a poner cuerpo y alma a la interacción virtual. Internet constituyó la posibilidad de profundizar la relación y el conocimiento mutuo viviendo en diferentes países, reforzando el contacto por los viajes frecuentes.

Como diría Harry Aponte (2010) “Necesitamos lograr un tipo de entrenamiento que nos haga expertos en quiénes somos nosotros y qué está sucediendo dentro nuestro. Esto comienza con el entendimiento que cada terapeuta haga de su propio self, no solamente desde una perspectiva psicológica, sino también desde una perspectiva cultural y espiritual.” Como terapeuta tengo que tomar contacto con lo que hay dentro mío porque es dinámico y está vivo, tengo que entrar en contacto con aquello con lo que lucho en mi propia vida, en mis relaciones con la gente. Ese es mi nexa, mi puente para conectarme con la necesidad de cambio, *transformando las dificultades en recursos, lo bueno de lo malo*.

3. Descripción del encuadre y proceso terapéutico online. El recurso del Skype y la e-terapia.

a) La persona del terapeuta

Lo que fue, es y será invariable con los años es el lugar y la posición de "La persona del terapeuta" como nuestra herramienta primordial de trabajo y conexión desde cualquier línea teórica o modelo de abordaje, en presencia física o virtual. Es a través de nuestro self y en relación con el otro, que se da el encuentro terapéutico. Si hay empatía, hay chance de proceso terapéutico.

Integrar el self en mi manera de trabajar y hacer docencia es mi mayor riqueza. No lidiar entre yo persona y yo terapeuta. Los terapeutas, tanto los que están en sesión como detrás de cámara Gesell o detrás de la camarita online, están entrenados para registrar los "ruiditos de la panza", es decir, las emociones que se van despertando y pueden generar intervenciones terapéuticas. " Por 'ruiditos de la panza' apelo a una sensación visceral, donde no media la razón. Ellos son el faro de nuestras sensaciones, donde el paciente tanto como el terapeuta puede denotar alegría, malestar, angustia, ansiedad, incertidumbre, desazón, excitación, confusión, etc. Identificar estos sentires es la oportunidad de conectarnos con nuestra esencia y, sobre todo, ser fieles a nosotros mismos." (A.Cotton,2010).

Eso me ayuda a ser más profunda y eficaz en las intervenciones, a estar más conectada y empática. Puedo sentir en mi cuerpo lo que el otro no puede expresar y me juego poniéndolo de manifiesto en lo presencial real o en lo virtual.

b) Características de la terapia online por Skype

- La terapia online por Skype es similar, para mí, a la terapia tradicional cara a cara, y si bien no la sustituye en cuanto a que el contacto físico está fuera de nuestro alcance, su rendimiento es óptimo. Es la conexión afectiva, la empatía, la entrega, la atención, la escucha, la disponibilidad, lo que nos permite trabajar usando nuestra persona como herramienta para el vínculo terapéutico.

Lejos pero cerca: la pantalla del computador podría asemejarse a estar detrás de la cámara Gesell, pero aún mejor, porque cuando los consultantes desean usar la camarita (en su mayoría), estamos trabajando cara a cara, se produce un ida y vuelta constante, vemos y somos vistos hasta en la más mínima expresión. Es presencia real, la magia del aquí y ahora en el encuentro virtual.

De todas maneras, para el paciente lo importante es *ser escuchado*, con o sin camarita, así como para el terapeuta lo importante es la posibilidad de *poder comprenderlo y ayudarlo a salir de sus enigmas*. Este objetivo terapéutico es un factor invariante, que no tiene barreras tecnológicas tanto en lo real como lo virtual.

No debemos perder de vista que la tecnología también se humaniza. Está ejercida por nosotros: en el encuentro virtual marcamos el *timing*; como diría T. Andersen,(1994) “durante el ciclo de la conversación uno necesita una pequeña pausa antes de hablar (actuar) y una pequeña pausa antes de escuchar (sentir).”; miramos a los ojos o resaltamos los tonos de voz, agudizamos nuestros sentidos.

- *A mi parecer, la intensidad del encuentro terapéutico cibernético por Skype es de mayor exigencia para el terapeuta respecto del presencial de la terapia tradicional. No hay distracciones, se agudizan los sentidos de la vista y el oído generando un clima de conexión muy especial, que muchas veces intenta compensar la falta de otro de los sentidos, el del tacto. Entramos en la intimidad del otro, conocemos su ámbito especial y espacial.*
- *El encuadre con respecto al lugar físico en el que atiendo en general es fijo, el escritorio. Los pacientes tienen libre elección del lugar donde realizarán la sesión. Esta flexibilidad en el encuadre me enriquece, me brinda información acerca de sus espacios favoritos o de mayor comodidad o privacidad.*

c) Contexto terapéutico

Lejos pero cerca se crea y entreteje el contexto emocional virtual que dará lugar al encuentro terapéutico.

Recorremos salas de estar, dormitorios, cuartos de hotel, laboratorios en la universidad, oficinas, salas de conferencia, terrazas floridas y escritorios que ilustran el contexto real, el del sujeto en contexto.

Es más, podríamos ponernos exquisitos si lo quisiésemos entrando por Google Earth y recorrer las calles que bordean su vivienda, pasar por la puerta de su hogar o ellos por la nuestra.

Quisiera aclarar que la *terapia online* muchas veces se da viviendo en la misma ciudad, por mi flexibilidad en el encuadre y la inclusión de esta herramienta como posibilidad. Los motivos en esos casos podrían ser tales como tener gripe y no poder trasladarse, no llegar a tiempo y no querer perderse la sesión; que haya faltado la empleada y no poder dejar a los menores solos; tener mucho para estudiar y no querer perder tiempo en el desplazamiento físico; no poder viajar por paro de transporte, viajes laborales repentinos y tener la sesión en el lugar destinado por su trabajo, son algunos de tantos ejemplos. Además, se valora el ahorro en tiempo y dinero del transporte sea público o privado, lo que en algunos casos no es menor.

d) ¿Cómo se establece el setting terapéutico y el contexto de derivación?

Se acuerda día y hora por e-mail para determinar cuándo será la primera sesión por Skype, aclarando como base el horario argentino, en mi caso, para que no se generen malos entendidos cuando los consultantes viven en el exterior. Si éste o ellos lo desean, ya que la sesión puede ser individual, familiar o de pareja, nos intercambiamos alguna foto antes de realizar el primer encuentro virtual. En otros casos, son pacientes que por diferentes motivos migran y el enlace afectivo ya está dado, por lo tanto continúan su vínculo terapéutico más allá de la distancia.

También me sucede que una paciente no quiere trabajar con la camarita, porque se siente más relajada si utilizamos el audio del Skype. En ese caso, se agudizan los sentidos del oído y la percepción y se trabaja con las preguntas que nos permiten conectar las sensaciones con los tonos de voz y los silencios.

El uso del email es una modalidad de contacto frecuente para acordar citas, realizar cambios de horarios o pedir un S.O.S en la semana. Estos e-mails que recibimos o enviamos son considerados parte del proceso psicoterapéutico. En ese punto Ofer Zur sugiere comunicarles a los pacientes que deben aguardar la respuesta entre 24 y 48 hs en los días de semana, ya que no siempre uno puede estar conectado, como para preservarse de la ansiedad de los consultantes (Zur, 2012). En mi caso, suelo pedir que si no recibieron respuesta sea ante una urgencia o no, me llamen o manden un texto para mayor tranquilidad.

Refiriéndose a lo ético en la era digital frente a la posibilidad de que nuestros consultantes nos “googleen” y se informen acerca de nuestra persona, Zur incluye en el encuadre psicoterapéutico el derecho de “googlear” a sus pacientes para tener más información acerca de ellos antes o durante el tratamiento, comunicándoselos explícitamente. Yo personalmente no lo implemento como posibilidad, ya que los consultantes que me son derivados o tengo en consulta online por Skype fueron atendidos por mí previamente a una migración o son derivaciones de confianza. No tomo consultas provenientes del ciberespacio sin un marco contextual de referencia conocido. En el caso de pacientes menores de edad hago siempre el enlace con sus padres, como en el encuadre de la terapia tradicional. Otros colegas tienen derivaciones por instituciones online, quienes son su fuente de derivación y reaseguro.

e) Ventajas de la terapia online

- La disponibilidad y conexión sin salir de su hogar o lugar de trabajo.
- Economía en tiempo y desplazamiento, acceso rápido y flexible en horarios.
- No exposición, reserva y confidencialidad.

- Tornarnos conscientes de las posibilidades de conexión, comunicación y pertenencia a la Red.
- En los casos de migración poder continuar su vínculo terapéutico más allá de la distancia, donde el enlace afectivo ya está dado y sirve a nivel de contención frente a todos los cambios que un traslado produce.
- Se evitan las barreras geográficas y culturales para el paciente y el terapeuta pudiendo elegir el perfil de los profesionales que compartan idioma, sistema de valores y creencias, religión, etnia, costumbres culturales, etc. ¡Lejos, pero a la mano!

f) Pago de honorarios

Aquellos pacientes que han vivido en el país tal vez conserven una cuenta en el banco. Otros tienen familia que pueden acercarnos el pago en la misma ciudad, si no, simplemente lo hacen por sistemas como Western Union, giros postales o por tarjeta de crédito. Es decir, no es una traba ya que hay alternativas concretas.

g) ¿Cómo se inicia la sesión?

Suena el teléfono del Skype en vez del timbre de nuestro consultorio, eso significa que la sesión está por comenzar, y es el consultante quien toma la iniciativa.

En general atiendo con la computadora muy cerquita para que vean mis expresiones frente al escritorio, y me dejo sorprender por cómo y en donde van a estar situados los consultantes a la hora de la consulta. Lo dejo abierto a su necesidad y eso me da información acerca de su contexto y movimiento, lo cual me enriquece el trabajo. Dejo que fluya, a diferencia del trabajo en el consultorio donde lo que los consultantes pueden elegir es en dónde ubicarse, si frente a mí o poniendo distancia, pero su hábitat queda afuera.

Puedo comenzar una sesión de pareja en USA, sin saber si ese día estarán los dos en la casa al llamarme, o como me ha sucedido, el marido encontrarse en su

oficina de la universidad, y su esposa en la casa y yo en Buenos Aires, y nos reencontramos todos a través de la camarita como si estuviésemos en un espacio único, el cibernético, que constituye el espacio emocional más allá del físico.

h) Dificultades tecnológicas

Estas pueden tener lugar, lo importante frente a ellas es no frustrarse ni ponerse ansiosos, es parte del contexto cibernético. A veces la comunicación no es la ideal, hay interferencia o mucho retorno. Los consultantes cortan y vuelven a llamar. El uso del chat simultáneo también sirve de ayuda para solventar las dificultades momentáneas. En general son pocas las trabas.

i) Improvisación

Ejemplo: Inicio una sesión individual con una paciente que vive en San Francisco (USA), pero mientras hace su relato, observo que está jugando con su hijita de dos años debido a que su colaboradora aún no llegó. Esto me dio la oportunidad de hacer preguntas que las involucran a las dos, conocer más acerca de su genograma en acción, convirtiéndose este encuentro en una sesión vincular sin haber sido programada.

j) La e-terapia

Para desarrollar una eficaz relación terapéutica online, el terapeuta debe ser sensible para "leer entre líneas" cuando la *terapia es por chat*, para detectar los matices emocionales. Trabajar con clientes de esta manera significa intuir mucho a través de cómo usan el humor y la ironía. Los terapeutas necesitan ser capaces de "expresar calidez a través de sus dedos", como lo expresa E. Zelvin (2010), mediante la incorporación de atajos en Internet como lo son los emoticones, caritas sonrientes y las siglas. La confidencialidad en esta modalidad terapéutica permite un contacto menos amenazador impuesto por el estigma asociado a que lo vean consultando, lo que posibilita el acercamiento de los consultantes.

Aunque hay muchas ventajas en la terapia online por chat, siendo no menor su flexibilidad y comodidad, a algunos terapeutas les puede resultar casi imposible llevar a cabo sesiones exclusivamente a través de su teclado.

Skype es una opción que hace que la terapia online sea más como las sesiones tradicionales cara a cara.

4. El uso de las tecnologías en psicoterapia en la búsqueda de eficacia y efectividad. Tecnologías de la información y comunicación (TIC's). Su implementación en países más desarrollados.

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC's): *Herramientas* que facilitan la creación, almacenamiento, organización y disseminación de información por medios electrónicos. Nuevos pacientes y nuevos terapeutas nos entrenamos en su uso y adopción con diversos dispositivos y “se describen a través de cuatro características esenciales: interactividad, accesibilidad permanente, alcance global y costos relativamente reducidos” (Gerster y Zimmermann, 2003) oportunamente citados por los autores Bunge López; Mandil; Gomar y Borgialli (2009).

En estos momentos se observa una notable expansión de estas tecnologías en el campo de la Salud mental. Para facilitar la comprensión del marco general de las tecnologías de comunicación e información podemos diferenciar según E. Bunge et al. (2009) dos áreas:

1) *Programa de Psicoterapia asistida por computadora (PAC)*

2) *Recursos tecnológicos (RT)*

Programa de Psicoterapia asistida por computadora se define como “cualquier sistema electrónico que facilita la implementación de tratamientos, procesando los datos ingresados del paciente para tomar al menos alguna decisión referente al diagnóstico o terapéutica. Se incluyen los tratamientos online o en formato CD-Rom, y cuestionarios electrónicos que se implementan a través de diversos dispositivos tales

como computadoras personales, teléfonos celulares, dispositivos móviles, smartphones, etc. (Marks, Shaw Perkin, 1998). La mayoría de los usuarios de estos programas se hallan en contacto con un psicoterapeuta en mayor o menor medida, dependiendo de en qué porcentaje se hagan cargo los dispositivos de las tareas de diagnóstico y tratamiento. Algunos realizan un 5% de la tarea del terapeuta ahorrándole un tiempo mínimo y otros, entre el 30 y el 70% de las tareas, requiriéndole escaso tiempo al profesional”.

Recursos tecnológicos (RT):” *Elementos tecnológicos* de uso cotidiano, tales como telefonía, computadoras, variedades de software, videocámaras, mensajería digital, videojuegos, cámaras fotográficas digitales, reproductores mp3, y mp4, etcétera”.

Nuevas tecnologías implican nuevas pericias, lo que significa competencia y competitividad. Nos enfrentamos a la resistencia al cambio, tolerando la tensión e impaciencia que implica la irrupción de nuevos conocimientos tecnológicos, el impacto que tienen sobre nosotros, para salir airoso en el intento de superarnos a nosotros mismos y conocernos en áreas insospechadas de nuestra evolución y crecimiento.

Cabe aclarar que tanto los RT como los PAC no son un reemplazo de la psicoterapia tradicional, sino un complemento que permite maximizar el alcance de los tratamientos a una mayor cantidad de personas y optimizar las psicoterapias tradicionales. Según la Organización Mundial de la Salud, una de cada cuatro personas padece de algún trastorno mental o neurológico en algún momento de su vida y sólo un porcentaje mínimo recibe algún tipo de tratamiento. Por lo cual, el desarrollo, difusión y capacitación en el uso de RT y PAC sería de fundamental relevancia.

Dispositivos tecnológicos

El uso de smartphones. Hoy en día ya hay decenas de miles de aplicaciones de software especializados de manera eficiente y que incluyen por lo menos una docena de temas de salud mental. Algunas de estas aplicaciones fueron desarrolladas para ser utilizadas en combinación con la terapia y otras implementadas como recursos de autoayuda, refiere J., Magaziner (2010).

- ✓ La aplicación mym3, por “My Mood Monitor” (Mi monitor del estado de ánimo), es un cuestionario que consulta a los usuarios acerca de su apetito, humor, comportamiento, e incluso, patrones de sueño. Dependiendo de los resultados, la aplicación sugiere que los usuarios compartan sus resultados con un médico.
- ✓ El “Mobile Mood Diary” (Diario-móvil del estado de ánimo), basada en la terapia cognitivo-conductual (TCC), es una revista técnica creada como un complemento de la psicoterapia. Está dirigida a los adolescentes en tratamiento por depresión, ya que pueden comprometerse más en el tratamiento al “textear” sus pensamientos, en lugar de confiar en la pluma y el papel.

Modelos de países muy desarrollados que han incorporado la tecnología en sus planes de Salud Mental

Diferentes programas de tratamientos de psicoterapia asistida por computadora basados en el enfoque de la terapia cognitiva conductual (TCC) se desarrollaron en países como Australia, Reino Unido, USA, España y Holanda (CCBT: Computer Cognitive Behavioural Therapy)

Hoy no están a nuestro alcance en América Latina. En algunos casos se los puede adquirir en inglés, comprándolos online.

Objetivos generales:

- Ampliar el alcance de la prestación de servicios de la salud mental

- Saltear las limitaciones geográficas utilizando las nuevas tecnologías.
- Reducir el tiempo de trabajo del terapeuta del 30 al 80% y un ahorro financiero de más del 50% con respecto a la terapia tradicional.
- Tratamientos de estrés, depresión, bipolaridad, trastornos de personalidad, alimentarios, ansiedad, pánico y fobia.
- Complementar la terapia tradicional o como un tratamiento en sí mismo, focalizado por objetivos.

Metodología y objetivos de tratamiento:

- CD que cuenta con un video introductorio seguido de ocho a doce sesiones online según el caso y la modalidad del equipo tomando alrededor de una hora de tiempo cada sesión.
- Se ayuda a comprender la relación entre la forma en que uno piensa y cómo influye en los sentimientos y comportamientos de los consultantes.
- El programa enseña estrategias para desarrollar habilidades y hacerle frente a esta manera de pensar y ofrece tareas entre sesiones.
- Opciones de apoyo al paciente: correo electrónico, dispositivos a través de los smartphones, teléfono y sesiones cara a cara.
- Recursos virtuales en España en el Centro Clínico de Psicología PREVI, (psicología y realidad virtual) en Castellón y Valencia y a cargo de la Dra Rosa M. Baños, profesora titular de la Universidad de psicología de Valencia y equipo. En el Reino Unido el programa online Fear Fighter, en los casos de fobias y conductas de evitación.

Australia

Son muchos los programas desarrollados por el gobierno australiano para la utilización de la *e-therapy* al servicio de la población en función de la Reforma Nacional del Plan de Salud Mental para innovar y flexibilizar sus servicios al

alcance de todos. Fue encabezado por H. Christensen (2011) miembro del Centro de investigaciones sobre la salud mental de la universidad nacional de Australia y un equipo de profesionales de todo el país.

E-mental health: A 2020 vision & strategy for Australia

- ***E-mental Health Research and Development Group*** es un centro de e-asistencia psicológica, autoayuda y psicoeducación para consultantes y profesionales(www.ehu.anu.edu.au).
- ***Blueboard*** es un grupo de apoyo online para personas mayores de dieciocho años para tratamientos por bipolaridad, depresión, ansiedad, alimentación y trastornos de personalidad (www.blueboard.anu.edu.au).
- ***Bluepages***: Recursos y tratamiento online para la depresión (www.bluepages.anu.edu.au).
- ***Virtual Clinic***: a cargo del profesor Andrews, G, realizan tratamientos online para la ansiedad y la depresión (CRUFAD), en Sydney (www.Virtualclinic.org.au).

Reino Unido

- ***Beating the Blues***: Tratamiento online sin cargo para sus habitantes, para pacientes y profesionales que quieren servirse de este recurso basado en el CBT (cognitive behavioural therapy) a cargo de la Dra. Judy Proudfoot. Recomendado por el Instituto Nacional de Excelencia Clínica del Reino Unido, para situaciones de estrés, depresión y ansiedad. Consiste en un CD que cuenta con un video introductorio seguido de ocho sesiones online que duran alrededor de una hora y que ayudan a entender la relación entre la forma en que uno piensa y cómo influye en nuestros sentimientos y comportamientos. El programa enseña estrategias para desarrollar habilidades y hacerle frente a esta manera de pensar, y ofrece tareas entre sesiones. (www.beatingtheblues.co.uk)

- ***Fear Fighter (FF)***: Programa online para el tratamiento de las fobias y el pánico. El profesor Isaac Marks y su equipo han elaborado la terapia de exposición para enfrentar el temor. El programa enseña cómo hacer frente a los pensamientos y conductas de evitación y desafío que caracterizan el pánico y la fobia. Fundado en 2005, basado en el enfoque de la terapia cognitivo-conductual o TCC. La mayoría de las sesiones duran alrededor de 30 minutos, o seis sesiones de una hora según el caso. Se recomienda que se lleve a cabo una sesión a la semana. Los pacientes pueden supervisar su propio progreso, reciben correos electrónicos con consejos adicionales al final de cada etapa. Fear Fighter consta de nueve pasos que necesitan ser resueltos de uno en uno con el fin de obtener los mayores beneficios.

(<http://www.fearfighter.com>)

USA

- ***The Rebooting psychotherapy***, Kazdin, A.E., & Blase, S.L. (2011). Yale University, Connecticut: “*Reinicializar la Terapia para reducir la carga de la enfermedad mental*”. Con este enfoque, los autores señalan la limitación de la modalidad tradicional de terapia en la actualidad y la importancia de expandirse y ampliar el alcance de la prestación de servicios de la salud mental, saltando las limitaciones geográficas mediante el uso de las nuevas tecnologías, intervenciones basadas en la Web y aplicaciones de teléfonos inteligentes para supervisar, por ejemplo, el estado de ánimo de un paciente y promover habilidades de afrontamiento, derivadas de terapias cognitivo conductuales. A su vez, alientan el entrenamiento de los terapeutas en el uso de tecnologías para la atención online.
- ***The CALM Study***, Roy-Byrne (2010), Seattle, proporcionan tratamientos flexibles y más eficaces por Internet para pacientes con ansiedad, depresión, consumo de sustancias.

España

Grupo PREVI: Psicología y realidad virtual. La Dra. Rosa María Baños y su equipo de la Universidad de Valencia encaran de un modo innovador la terapia online. La realidad virtual ofrece una “nueva forma de hacer terapia” que conlleva importantes ventajas para el contexto terapéutico. Se trata de una nueva tecnología que consiste en la generación de una serie de ambientes tridimensionales en los cuales el usuario no sólo tiene la sensación de estar físicamente presente, sino que además puede interactuar con ellos en tiempo real. La finalidad de estos sistemas es proporcionar al terapeuta una herramienta que le permita generar experiencias y contextos terapéuticos útiles para el paciente. Actuales aplicaciones:

- *Realidad virtual* :Virtual open out (claustrofobia), Virtual Flight (miedo a volar), Virtual & Body (trastornos alimentarios), Virtual going out (agorafobia), Virtual pathological gambling (juego patológico), Virtual Acrophobia (fobia a las alturas).
- Realidad aumentada: Fobia a las cucarachas, acrofobia.
- Tele-psicología: Háblame (miedo a hablar en público), sin miedo (miedo a animales pequeños).
- *Sistema mayordomo para la gente mayor*: “Envejecer de manera saludable es mucho más que evitar la enfermedad”. Esta iniciativa de las Dras. Baños, Botella y su equipo, pretende que las personas mayores aprovechen las ventajas de las tecnologías de la información y comunicación (TIC’ s). Mediante un ordenador con conexión a Internet, las personas mayores acceden a un sistema en el que un avatar llamado “mayordomo” los guía, formula preguntas, indica qué hacer en las diferentes actividades propuestas, traslada mensajes de ánimo y, cuando el sistema detecta sintomatología ansiosa y/o depresiva en la persona, propone actividades concretas.

Holanda

- **Interapy.com:** El Instituto holandés de estadísticas calcula que el 8% de la población de ese país está deprimida o lo estuvo en el pasado. También estima que los gastos por tratamientos psicológicos sobrepasan anualmente los 400 millones de dólares. Frente a esta realidad, al profesor Alfred Lange, del Departamento de Psicología Clínica de la Universidad de Amsterdam, se le ocurrió la idea de trabajar la *e-therapy* en asociación con el portal Interapy.com, desarrollando un método digital que dura doce semanas y sirve para tratar depresiones leves, síndrome de estrés pos traumático y estrés relacionado con el trabajo.

Argentina

- La actitud de los terapeutas argentinos hacia la incorporación de nuevas tecnologías en su modalidad de tratamiento va en lento crecimiento. No hay casi bibliografía en español; la mayoría es en inglés y eso habla de una cultura y un ritmo de asimilación diferente respecto de la incorporación de la terapia online en los países más desarrollados. Por otro lado, Argentina es un país superpoblado de psicoterapeutas, no solo en Buenos Aires, por lo cual esa disponibilidad de recursos psicológicos in situ, cara a cara, es de fácil acceso y la demanda online es menos necesaria (Taverniers. K, 2009).

Asimilar y orientar nuestra práctica clínica, creando nuestra propia página web para tener una presencia en Internet y dar lugar a nuevos clientes/consultantes con la difusión de nuestro quehacer pero sin sentirse abrumados por este nuevo entorno digital, es todo un reto.

Conclusiones

Estamos asistiendo a uno de los cambios más significativos en la manera de hacer psicoterapia. Cambiar las creencias lleva a modificar las conductas, que llevan a variar cómo pensamos las cosas y a su vez, cómo las enfrentamos.

Confraternizar con los desafíos cibernéticos y del mundo de las ideas del siglo XXI para metamorfosear nuestra identidad tornándonos flexibles, “el terapeuta como un junco” parafraseando a Celia Elzufan (1989), es nuestra oportunidad.

Entrenarnos en una mirada positiva, amplia y diferente como terapeutas es nuestra responsabilidad para ayudar a emerger, crear y crecer a nuestros consultantes y colegas en formación, brindando un mundo de apertura a la curiosidad, al ensayo y error, al juego y la improvisación, a recorrer lo nuevo para avistar nuevos horizontes, la coherencia del pensamiento en acto.

Aceptar que el mundo virtual es parte de nuestro universo real y que el tratamiento psicoterapéutico a través de la tecnología 3.0 llegó para quedarse, representan un desafío personal. *Depende de nosotros perderle el miedo, para convertirlo en un medio.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andersen, T. (1994), *El equipo reflexivo. Diálogos sobre diálogos*, pag 52
Barcelona, Gedisa. Aponte, H. (2010), Entrevista en laRed:
http://www.psychotherapy.net/interview/harry-ponte#.T_JZPwGJVbk.mailto.

Aponte, H (1988), “La persona y práctica del terapeuta”. *Sistemas Familiares* 4 (2), 7-24.

Aponte, H (1992), “Entrenamiento de la persona del terapeuta”, *Sistemas Familiares* 8 (3), 9-23.

Baños, R. (2012,) “Nuevos pacientes y nuevas tecnologías. Explorando caminos para la psicoterapia del S. XXI”. Seminario Aiglé.

Bavonese, J. (2012), "The SoLoMo Revolution". *Psychotherapy Networker*, Emotion in the consulting room, may / june/2012. Washington.D.C.

Benzadón Gonzalez, O. y otros (1993), "El Self del terapeuta y su compromiso en la Terapia". *Sistemas Familiares* 9 (3), 9-20.

Blau. M. (2010), "The Relationship Revolution, The Internet as a new way of life". *Psychotherapy Networker*, Life after 2.0, sep/oct/2010. Washington.D.C.

Bunge. E, Lopez. P, Mandil. J, Gomar. M y Borgialli. R (2009), "Actitudes de los terapeutas argentinos hacia la incorporación de nuevas tecnologías en Psicoterapia". *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 8 (3). Pag 210.

Cotton, A. (2012), "Familias y parejas 3.0. Las relaciones humanas mediatizadas por la tecnología virtual". Blog del Instituto Chileno de Terapia Familiar <http://ichtf.blogspot.com>

Cotton, A. (2010), "Los 'Mini Mi' cuentan lo que los adolescentes callan. Un recurso lúdico terapéutico para descifrar los ruiditos de la panza de nuestros consultantes". *Sistemas Familiares* 26 (2), 91-102. Pag 97.

Christensen, H. y otros (2011), *E-mental health: a 2020 vision & strategy for Australia*

http://cmhr.anu.edu.au/files/emental_health_2020_vision_and_strategy_for_australia.pdf.

Doherty T. E. (2010), "Allying with the Internet. The best clinical resources on the web". *Psychotherapy Networker*, Life after 2.0, sept/oct/2010 Washington. D.C.

Kazdin, A. E., & Blase, S. L. (2011), "Rebooting psychotherapy research and practice to reduce the burden of mental illness". *Aps, Perspectives on Psychological Science*, 61, 21-37. Yale, New Haven, CT

Magaziner, J. (2010), "The New Technologies of Change, 21st Century tools are transforming therapeutic practice", magazine *Psychotherapy Networker, Life after 2.0, sep/oct/2010. Washington.D.C.*

M. G. Valls, S. Campos, C. Correa, V. Gazmuri, A. Pemjean, D. Vio, (2012), "Tendiendo puentes entre la familia y las instituciones". *Revista de Familias y Terapias 21(32) 56.*

Taverniers, K. (2010), "Adolescencia online: La construcción digital de la anorexia nerviosa". *Sistemas Familiares 26 (2)75-90.*

Taverniers, K. (2009), "Online Therapy, a Cultural Perspective". *e-beratugsjournal.net*, volumen n° 5., artículo 3-October 09.

Tomicic, A. Bauer, S. Martinez, C. Reinoso, A y Guzman M. (2009), "La voz como una Herramienta Psicoterapéutica". *Revista Argentina de Clínica Psicológica 18. (3), noviembre.*

Zur, O. (2012), "When the whole world is watching". *Psychotherapy Networker. Ethics in the digital age, July/August 2012, pag 1 online magazine www.psychotherapynetworker.org Washington. D.C.*

El bullying como un fenómeno social-relacional.

Solo estamos bien si todos estamos bien

Silvia London*

Basado en las prácticas colaborativas, las ideas de la construcción social, la investigación en psicología positiva y las terapias constructivas, nuestro trabajo¹ como consultoras escolares promueve la creación de comunidades de aprendizaje donde todos sus miembros son incluidos, aceptados y valorados. En este artículo compartimos nuestras experiencias en el trabajo con escuelas en respuesta a la necesidad de abordar el tema de bullying o acoso escolar. Presentamos las ideas que los maestros y el personal educativo han encontrado más útiles tanto en su vida laboral como personal.

Palabras claves: Acoso escolar, comunidades colaborativas de aprendizaje, psicología positiva, construccionismo social y terapias constructivas

Based on collaborative practices, social constructionist ideas, positive psychology research and constructive therapies, our work as school consultants fosters the creation of collaborative learning communities where all the members are appreciated included and valued, In this paper we share our experiences working in schools in response to the need to address the topic of bullying and violence in the academic environment. We are presenting the

¹ A lo largo de siete años he realizado el trabajo de consultoría escolar en relación al tema de bullying con Marifer Benabib.

*Silvia London, M.A., LMFT es socia fundadora, docente y terapeuta de Grupo Campos Elíseos en la Ciudad de México Correo electrónico: sylvialondon@yahoo.com

ideas that teachers and school personnel have found more useful in their work as educators as well as in their personal life.

Keywords: Bullying, collaborative learning communities, positive psychology, social constructionism and constructive therapies

Nuestra postura filosófica: Una Comunidad Colaborativa de Aprendizaje.

Nuestro enfoque colaborativo en la educación está basado en una colección de supuestos filosóficos (Anderson 1997, 2007) que incluyen principios de la crítica posmoderna, la hermenéutica contemporánea y teorías como la construcción social y las prácticas narrativas y dialógicas. Estos presupuestos ofrecen un lenguaje alternativo que nos brinda a su vez una orientación particular a la conversación y las prácticas educativas. Desde esta perspectiva cada uno de los participantes en la comunidad educativa (alumnos, padres, maestros y directivos) se encuentran activamente involucrados en el diseño y la evaluación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, así como en el qué y en el cómo del mismo.

Basado en estos principios, la pregunta básica que guía el desarrollo del diseño de los proyectos está inspirada en el trabajo de Harlene Anderson (1997), y adaptada para el trabajo en instituciones educativas: *¿Cómo pueden los profesionales crear el tipo de conversaciones y relaciones que invitan a todos los participantes en la comunidad educativa al reconocimiento mutuo y la utilización de sus fortalezas recursos y creatividad para generar en conjunto posibilidades donde estas parecían no existir?*

Nuestra intención es la creación de una comunidad colaborativa de aprendizaje (Anderson, 1998, 2000, in press; Anderson & Swim, 1993, 1995; London & Rodriguez, 2001, Fernandez, London & Rodriguez, 2006) donde todos los miembros de la comunidad son incluidos, valorados, apreciados y escuchados; un espacio donde hay lugar para todas las voces de manera que tengan un sentido de pertenencia valor y compromiso, esto incluye a todo el personal, a los alumnos y a los padres de familia. Esta forma de iniciar la relación pone en práctica los principios básicos de nuestra postura filosófica basada en “conversaciones y relaciones que generan posibilidades” (Anderson, 1997). Al iniciar la relación y la conversación de esta manera mostramos al personal la importancia de incluir todas las voces y tomar el tiempo necesario

para el diseño compartido de los proyectos, partiendo de la base que al incluir la mayor cantidad de voces aumenta el sentido de autoría y pertenencia y con ellas la responsabilidad compartida y el compromiso en la implementación y éxito de los mismo.

La llamada telefónica

Como terapeuta familiar y consultora en la Ciudad de México con frecuencia me invitan escuelas a dar conferencias para padres en relación al tema de bullying o acoso escolar. Cuando recibo la invitación mi respuesta en el teléfono suele ser “Muchas gracias por la invitación, antes de aceptarla me gustaría saber si su personal docente y administrativo conoce el tema y si ustedes como institución tienen un programa de bienestar escolar o algún programa que trabaje con el tema de bullying. En caso negativo mi respuesta es: Me resulta imposible aceptar su invitación, ya que no me parece apropiado ofrecer una conferencia de bullying para padres si la escuela y en especial el personal docente no conoce el tema y no lo ha implementado en la institución y en los salones. En mi experiencia como conferencista, lo más probable es que al final de la conferencia los padres pregunten: “ustedes como escuela ¿qué están haciendo en relación al tema?”; si los maestros y la dirección no tienen respuestas a las dudas o preocupaciones de los padres, la escuela queda en un lugar muy vulnerable que merma la relación con los padres y en consecuencia el clima escolar; con mucho gusto me reúno con ustedes para conversar acerca de su escuela y las necesidades que tienen como institución en relación al tema de bullying o acoso escolar. Algunas instituciones aceptan la invitación a conversar acerca de su institución, otras llaman a otros conferencistas y me buscan después de que las conferencias para padres generaron el tipo de problemática mencionada en esa primera llamada telefónica.

Conversaciones y relaciones que generan posibilidades

Cuando la institución educativa acepta nuestra invitación a agendar una reunión con el equipo académico, les pedimos que estén presentes en la reunión las personas que toman decisiones en relación al diseño del ambiente y el

bienestar escolar, además del equipo que se encarga de las normas y la disciplina. Esta primera reunión tiene el objetivo de entrevistar a las diferentes personas en la institución y conocer la misión, la visión y la cultura interna del colegio, además de entender sus necesidades y motivaciones para trabajar en el tema de bullying.

Las preguntas que guían la reunión son:

¿Qué creen ustedes que es importante que nosotras conozcamos acerca de su institución?

¿Qué les gustaría saber acerca de nosotras, nuestra postura filosófica y la forma cómo trabajamos?

Tomamos el tiempo que sea necesario para conocer la institución, hablamos además de nuestra filosofía y metodología de trabajo, así como de los sesgos que guían nuestra práctica. Con base a la información diseñamos en conjunto un proyecto que responda a las necesidades y al presupuesto de cada institución. Un desafío que se presenta con frecuencia en nuestro trabajo es encontrar formas de ser fieles a nuestra postura filosófica que privilegia la prevención, como producto de aprender formas alternativas de hablar y escuchar, y al mismo tiempo responder a las demandas por parte de las instituciones de tener soluciones a corto plazo e intervenciones correctivas, así como recetas y habilidades concretas y prácticas que los maestros puedan implementar inmediatamente. Teniendo este reto en mente proponemos iniciar el trabajo a través de capacitaciones para todo el personal de la institución utilizando una combinación de ideas que se derivan de la teoría tradicional de bullying, la investigación en psicología positiva, la terapia centrada en soluciones, todo esto dentro de una sombrilla de prácticas colaborativas. Esta larga introducción enfatiza la filosofía relacional de nuestro trabajo, parafraseando a Anderson (1997) “La manera como conoces y te relacionas con la gente sienta las bases para el tipo de conversaciones y relaciones que puedes tener con ellos”. Las preguntas que guían esta primera fase inspiradas en el

trabajo del psiquiatra noruego Tom Andersen (1995) “ *¿Con quién hablo, de qué, cómo, dónde y cuándo?*”

Una vez que sentamos las bases relacionales podemos diseñar en conjunto con las instituciones diferentes opciones de trabajo de acuerdo a sus necesidades. Las prácticas colaborativas son la filosofía desde la cual generamos las relaciones y conversaciones con las instituciones.

Proyectos de Entrenamiento y Consultoría

A lo largo de los siete años que llevamos trabajando con escuelas, hemos respondido al llamado de una variedad de instituciones educativas que incluyen escuelas laicas, religiosas, Montessori, públicas, privadas, monolingües, bilingües, grandes, pequeñas, etc. Nuestra experiencia nos ha mostrado que vale la pena invertir tiempo al inicio de la relación para conocer las características y necesidades de cada institución e incluir al equipo técnico y directivo en el diseño del programa a través de la formación de una comunidad de aprendizaje colaborativo donde la escuela es la experta en sí misma y nosotras como consultoras respondemos a sus necesidades ofreciendo nuestra experiencia en la generación de espacios conversacionales aumenta la probabilidad de tener un impacto significativo en la institución, Nuestra postura filosófica y la pregunta básica nos ayuda a orientar las experiencias de aprendizaje en las fortalezas, los recursos y la creatividad para convertir a la institución en una organización inteligente, aquella que es capaz de aprender tanto de sus aciertos como de sus errores.

Fiel a nuestra postura filosófica compartiremos a continuación algunas experiencias que los maestros han señalado como útiles y que les han ayudado a generar mejores prácticas en su salón de clases, así como mejorar sus relaciones con los alumnos y finalmente a sentirse más capaces como maestros y a disfrutar su trabajo.

Los temas centrales de nuestros entrenamientos y consultoría incluyen:

Bullying

Psicología Positiva: Test VIA de Fortalezas Principales

Prácticas Colaborativas: comunidad de aprendizaje

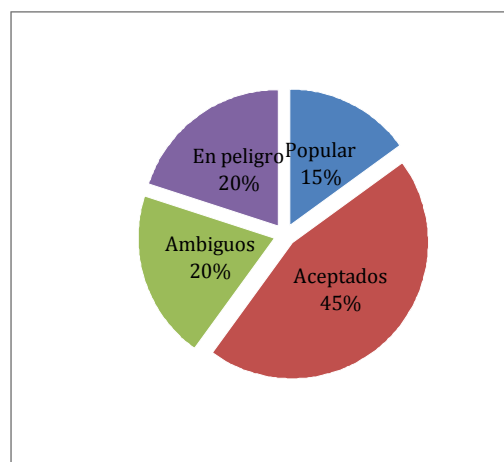
Terapia Centrada en Soluciones: Excepciones y escalas

Información básica de Bullying

Dado que las escuelas nos invitan a trabajar sobre el tema de bullying o acoso escolar y siguiendo el principio de Gregory Bateson “transitar por lo familiar para alcanzar lo novedoso (1972)”, solemos empezar ofreciendo a los maestros información básica que caracteriza y diferencia al bullying de la violencia, así como ideas que les pueden ser útiles para comprender la naturaleza relacional y social del fenómeno. A continuación compartimos las ideas que los maestros nos han reportado como más valiosas y útiles para generar cambios en la dinámica de sus salones.

Salón de clases

En el libro *Mamá me están molestando* (Thompson, Chen y O.Neil, 2003), los autores reportan la investigación de K. Dodge, J.D. Coie, G.S. Pettit and J. M. Price , (1990) donde repiten las investigaciones que llevó a cabo Dan Olweus (1977, 1993) a quién se le reconoce como el pionero en el estudio y descripción del bullying. Olweus realizó observaciones sobre la manera en que los grupos tienden a conformarse de acuerdo al rol que sus integrantes pueden ocupar, no se trata de una división fija sino de una tendencia. Dentro de los grupos de escolares, el 15% corresponde a los alumnos extrovertidos y seguros de sí mismos que despiertan la admiración y el deseo de ser imitados por sus compañeros. Son identificados por el grupo como los “**populares**”. El 45% se



compone de los niños **aceptados**. Es decir, aquellos que tienen un mejor amigo o varios amigos dentro del grupo y que gracias a ello experimentan un fuerte sentido de pertenencia al grupo.

El 20% de la clase se compone de los niños **ambiguos**, que no pertenecen claramente a ninguna de las categorías anteriores, pero que tienen un amigo o un grupito de amigos que les permite coexistir dentro del grupo aun cuando no compartan intereses con el resto.

El 20% restante corresponde a los niños **en peligro** social. Son los niños rechazados, agredidos e ignorados por el grupo, para quienes la vida escolar resulta una importante fuente de angustia y sufrimiento. Dentro de este grupo también se encuentran los alumnos que suelen dar pelea contra su exclusión haciendo uso del maltrato y la crueldad social. Estos niños quedan atrapados dentro de un dilema: por un lado, no están dispuestos a aceptar su exclusión, pero por el otro, la empeoran al tratar de combatirla. A este subgrupo pertenecen los niños y niñas que se comportan como *bullies* o abusones. Contrario a lo que parece a simple vista, no forman parte del sector popular ni aceptado del grupo. De esta forma, al hablar del fenómeno de bullying debemos entender que no es solo la víctima quien ha estado sujeta a un sufrimiento social crónico sino también el agresor quien encuentra en el maltrato la única forma de ocupar un lugar dentro del grupo.

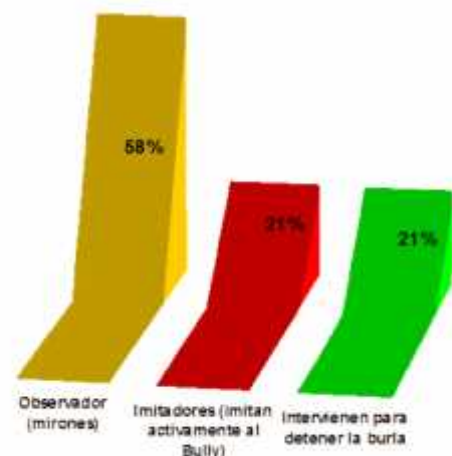
En los talleres que tenemos con los maestros y basado en esta información los invitamos a realizar el análisis de su salón de clases de acuerdo a la categorías que propone Olevs, los maestros nos reportan que esta división les resulta muy útil y los ayuda a identificar los roles que juega cada uno de los alumnos en el salón de clases, además les ayuda a entender a los alumnos que quedan atrapados en el papel de víctimas, así como a los que se comportan como bullies, que pueden ser entendidos como niños en peligro social y ser vistos como vulnerables.

Comportamiento de Grupo (de la indiferencia al compromiso)

Además Thompson et al (2003) nos hablan de la compleja interacción de diversos factores que favorecen y perpetúan el maltrato entre compañeros o bullying; esto nos ha llevado a ampliar nuestra mirada desde lo individual, como se conceptualizó hace cuatro décadas, hacia lo social-relacional. Siguiendo el grado de influencia que va del micro al macro cosmos que rodean al fenómeno de bullying, el grupo o “los mirones” ocupan un lugar fundamental. Al igual que en otros fenómenos de violencia, el triángulo del maltrato se completa con la presencia de los espectadores, quienes al observar de manera pasiva o activa sin intervenir para detenerla, están dando su aprobación implícita al agresor. La responsabilidad individual queda diluida dentro de la indiferencia grupal. El “código del silencio” establece una lealtad que blindo al grupo hacia el exterior y se mantiene por el temor a las represalias del grupo. Ser víctima es preferible a ser “soplón”, porque la víctima es parte del grupo y el que rompe el “código del silencio” está destinado al ostracismo. El código del silencio se convierte en la conducta prevalente entre los niños de 8 a 20 años, ya que la pertenencia al grupo es el factor más importante para la supervivencia emocional y social. Investigadores en diversos países, especialmente en Canadá han estudiado el comportamiento de los agresores y el impacto que tiene en el grupo de pares en situaciones en las que no hay supervisión por parte de adultos.

Se ha observado que cuando se inicia un acto de maltrato o intimidación, entre un 20 a 25 % de los niños que se encuentran observando, apoyan al agresor alentando o imitando la conducta de maltrato.

Otro 20 a 25% intenta detener la violencia, persuadiendo verbalmente al agresor a que ponga fin al maltrato



pero solo en una ocasión.

Finalmente queda un 50 a 58% de niños que conforman el grupo de los observadores o mirones (bystanders) que operan desde la indiferencia: “no es mi problema” o apoyando la conducta violenta. La indiferencia de los mirones, sumada al grupo de los que apoyan la conducta de los agresores forman el 75% del grupo que valida y sustenta la conducta del agresor. El entender el bullying como un fenómeno social, invita al grupo de mirones a percatarse de la responsabilidad que tiene en sus manos en la elección y validación de las conductas deseadas dentro de su grupo social. Esta información puede generar un grupo de alumnos que basa su conducta en el compromiso por el bienestar escolar y la noción de **“solo estamos bien, si todos estamos bien”** De esta forma, si los mirones se alían al grupo de niños que intentan detener las conductas violentas tenemos un 75% de alumnos que resisten la violencia y el agresor pierde el sustento social que valida su conducta. Esta postura genera una especie de escudo protector para cada uno de los alumnos, las posibles víctimas y para el grupo en su totalidad. Pensar en el fenómeno como un fenómeno social tiene implicaciones muy importantes en el diseño de las formas de prevención e intervención. El ver al bullying como el problema de todos, quita a la víctima y al acosador del centro del escenario y lleva al maestro a pensar en la responsabilidad compartida como un proyecto de compromiso y de ciudadanía.

Psicología Positiva

Una vez compartida la información acerca de bullying y el lema *“solo estamos bien si todos estamos bien”* , invitamos a los maestros a iniciar el proceso de transformación prestando atención a sus fortalezas personales y la manera como son utilizadas en su relación con su trabajo, la institución, sus colegas y alumnos. El uso de herramientas que provienen de la investigación en Psicología Positiva como es el Cuestionario VIA de Fortalezas Principales, desarrollado por Chris Peterson y Martin Seligman (2002) www.authentichappiness.com, nos permite crear una comunidad de aprendizaje

en la que se reconocen y valoran tanto las fortalezas personales como las del grupo de docentes que conforman la institución. En ejercicios en parejas y luego en grupo se comparten y trabajan las fortalezas personales, así como las institucionales. Los maestros nos han reportado que el conocer y practicar sus fortalezas personales principales les ayudan a reconocer las de los alumnos; lo que los lleva a ir desarrollando una cultura centrada en el aprecio que rompe con la cultura del déficit que prevalece en las instituciones educativas.

Cambiamos el mundo un verbo a la vez

Utilizamos las ideas de la psicología positiva iniciamos al creación de una comunidad de aprendizaje centrada en las fortalezas, por otro lado las ideas de la construcción social nos recuerdan que creamos la realidad a través del lenguaje y las palabras que utilizamos para expresarnos y comunicarnos.

Basados en nuestros años de experiencia como terapeutas relacionales y el conocimiento de la terapia centrada en soluciones (O’Hanlon, 1991) y las prácticas narrativas (White y Epston, 1993), invitamos a los maestros a buscar las excepciones a las situaciones problemáticas, así como a usar las escalas numéricas para obtener una línea base que les ofrezca una forma de evaluar el problema, diseñar intervenciones y medir el cambio.

Trabajamos de forma especial y poniendo mucha atención al uso del lenguaje y las palabras; exhortamos a los maestros a utilizar **verbos de acción** y **frecuencia en números** en sus descripciones de las conductas de los niños, alejándose del uso del verbo “**ser**”. A manera de ejemplo, en lugar de decir “Juanito **es** flojo”, diríamos “Juanito no hizo la tarea 30 veces el mes pasado”, si Juanito es flojo, no puede ser de otra manera, en cambio Juanito puede hacer la tarea, de esta manera los maestros pueden alejarse de las descripciones ontológicas que utilizan al hablar de los niños. Al mismo tiempo a través de las excepciones al problema invitamos a los maestros a observar lo que Juanito puede hacer bien o en qué consisten sus habilidades, capacidades o virtudes, por ejemplo “Juanito le da su hermana su medicamento todos los días” ó “Juanito metió siete goles en el partido de futbol”. En el caso de Juanito si no

hace la tarea 15 veces que representa un 50% de mejoría podemos reconocerlo en lugar de seguir pensando que no hizo la tarea 15 veces. Estas ideas les parecen muy interesantes a los maestros, pero también muy difíciles de llevar a cabo de forma sistemática sin un apoyo y una consultoría que les recuerde el cambio epistemológico,. Los maestros comentan que este es un entrenamiento para la vida, que va más allá del trabajo en la institución; esto nos lleva a diseñar en algunas instituciones reuniones periódicas de seguimiento y consultoría.

Otras instituciones han creado blogs de mejores prácticas y grupos de maestros que practican formas de hablar y escuchar; en una escuela acuñaron el lema que colgaron en el salón de maestros “cambiamos el mundo un verbo a la vez “ y formaron brigadas de maestros que se han convertido en coaches de lenguaje utilizando preguntas como: “¿De qué otra manera lo puedes decir?” ó “¿Qué hace Juanito y con qué frecuencia, que te hace describirlo de esta manera?”

Otras formas de apreciar

Para el cierre del año y como una forma de poner en práctica y celebrar la comunidad de aprendizaje centrada en fortalezas, recursos y creatividad, invitamos a los maestros a llevar a cabo un ejercicio, primero entre colegas, con la pregunta:

¿Qué he aprendido de ti y qué haz hecho (conducta, lenguaje, característica) para que yo lo aprenda?

Los maestros escriben las respuestas en tarjetas y se las entregan entre ellos, esto nos lleva a la creación de los **Certificados de Aprecio**, firmados entre los mismos colegas. Este ejercicio genera la posibilidad de mejorar las relaciones entre colegas, ya que les permite descubrir y valorar lo que hay en cada uno de ellos; además apunta a la creación de una comunidad de apoyo, ya que con esta información cada maestro sabe a quién recurrir cuando tengo alguna dificultad o duda en el tema en el que cada uno es experto o más capáz.

Una vez practicado entre los maestros, les pedimos que tomen un mes para hacer el mismo ejercicio con cada uno de sus alumnos. Los maestros reportan que con algunos alumnos es muy fácil y con otros extremadamente difícil; lo que más les sorprende es que el ejercicio los lleva a buscar de forma propositiva fortalezas y virtudes en los niños y los invita a cambiar el lente desde el cual los miran. Al finalizar el mes, cada maestro arma un cartel con los nombres de todos sus alumnos, lo que aprendieron de cada uno de ellos y cómo fue que lo aprendieron, y lo presentan en el salón. Además el maestro elabora y entrega a cada alumno una tarjeta y la lee en el salón frente al grupo. Esta actividad fortalece el reconocimiento de las virtudes de cada alumno frente al grupo y le da al alumno la certeza de que su maestro lo observa, lo conoce y lo aprecia. Finalmente creamos junto con la institución educativa una feria del agradecimiento y aprecio, donde los certificados de los maestros son entregados de forma pública y se reconocen y celebran las habilidades que conforman a la institución a través de su personal

En este texto compartimos algunos ejemplos de las formas como hemos trabajado con instituciones educativas desde las prácticas colaborativas, la construcción social, la psicología positiva y las terapias constructivas. Existen muchas posibilidades en la aplicación de estas metodologías para la creación de comunidades de aprendizaje basadas en el aprecio que ayuden a las instituciones a moverse de una cultura de indiferencia hacia una cultura que valora el compromiso, donde “solo estamos bien, si todos estamos bien”. Fomentar este tipo de experiencias relacionales no solamente reduce los incidentes de bullying o acoso escolar en la institución, sino que además forma ciudadanos comprometidos con el cuidado de su comunidad y su entorno.

Anderson, H. (1997) *Conversation, Language and Possibilities: A Postmodern approach to Therapy*. BasicBooks, N.Y.

Anderson, H. (1998). Collaborative learning communities. In S. McNamee & K. J. Gergen(Eds.). *Relational responsibility*. Sage Publications: Newbury Park, CA.

Anderson, H. (2000). Supervision as a collaborative learning community. *American Association for Marriage and Family Therapy Supervision Bulletin*. Fall 2000, 7-10.

Anderson, H. (2009). Collaborative practice: Relationships and conversations that make a difference. In J. Bray & M. Stanton (Eds.). *The Wiley Handbook of Family Psychology*.(pp. 300-313). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd

Anderson, H. & Swim, S. (1993) Learning as collaborative conversation: Combining the student's and the teacher's expertise. *Human systems: The journal of systemic consultation and management*. 4:145-160.

Anderson, H., & Swim, S. (1995). Supervision as collaborative conversation: Connecting the voices of supervisor and supervisee. *Journal of Systemic Therapies*, 14(2), 1-13.

Andersen, T (1995). Reflecting processes; acts of informing and forming: You can borrow my eyes but you can't take them away from me. In S. Friedman (Ed.). *The reflecting team in action: Collaborative practice in family therapy*. New York: Guilford. pp. 11-37.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of the mind: A revolutionary approach to man's understanding of himself*. New York, NY: Ballantine Books.

K. Dodge, J.D. Coie, G.S. Pettit and J. M. Price (1990) Peer status and aggression in boys in Groups: Developmental and Contextual Analyses, *Child Development*, pp. 1289-1309

Fernandez. London, Rodríguez (2006) Learning/Teaching Postmodern ideas in three different settings, *Journal of Systemic Therapies*, Guilford Press, N.Y. 25(4) pp.32-43.

London, S. (2012) *La Psicología Positiva en la Educación: Conversaciones y relaciones que generan posibilidades en* Tapia, Tarragona y González, *Psicología Positiva*, México, Edit. Trillas. Pp.125-143.

London, S. y I. Rodríguez J. (2001) *La Supervisión como Grupo de Conversaciones Colaborativas en Voces y más Voces II: Reflexiones sobre la supervisión*. Lincea, Paqueñtín, Selicoff, México, Comp. Alinde.

O'Hanlon, W, y M. Weiner Davis (1990) *En Busca de Soluciones: Un nuevo enfoque en psicoterapia*. Buenos Aires., Edit Paidós

Olews, D. (1977) aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings. *Child Development* 48, 1301-1313

Olews D. (1993) *Bullying at Schools: What we know and what we can do*, Oxford, Blackwell Publishers.

Pawelski, J. *Taller de Psicología Positiva*, Grupo Campos Elíseos, Enero 2007.

Seligman, M. (2002) *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*, Free Press. N.Y.

Thompson, M, Cohen, L y O'Neill-Grace, C (2003) *Mamá me están molestando: Como enseñarle a los niños a resolver conflictos interpersonales*, Bogotá, Colombia, Edit. Norma. Pp 81-85

El consultor organizacional como arquitecto de posibilidades: transitando entre el construccionismo social y el pensamiento e diseño¹.

Villar-Guhl, Carlos Felipe**

Este artículo propone una posible forma de re-describir la práctica del consultor organizacional como un arquitecto de posibilidades (Thaler & Sunstein, 2009); como una persona que diseña y construye posibilidades para que sean los otros, los clientes, quienes decidan y elijan la opción que mejor responde a sus necesidades. Al adoptar intencionalmente una actitud de diseño en la consultoría organizacional desde un marco de referencia sistémico y construccionista social, el posicionamiento (Harré & Moghaddam, 2003) del consultor tiene que ver con circunstanciar espacios de *intra-acción* (Shotter, 2009) que generen nuevos patrones de organización (Spinosa et al. 1997) y no con generar acciones que transformen directamente la forma en la que las personas piensan y actúan. Así, en este artículo el lector encontrará el itinerario de una posible forma de transitar entre el construccionismo social y la actitud de diseño con la intención de inspirar al lector en la re-descripción de alguna de sus prácticas, y no la de convertirse en un manual de recetas o procedimientos, dado que, como argumentan Storch y Shotter (2013), el cambio genuinamente innovador no se puede producir de acuerdo a un plan o estrategia, mas sí puede ser ocasionado o circunstanciado.

Palabras clave: consultoría organizacional, pensamiento de diseño, construccionismo social, cambio organizacional.

* Este artículo está basado en mi trabajo de grado *La re-descripción de mi práctica: El consultor organizacional como arquitecto de posibilidades*, realizada en 2013 para obtener el título de Maestro en Intervención en Sistemas Humanos en la Universidad Central de Bogotá, Colombia.

** Carlos Felipe Villar-Guhl, MSc. carlosfelipevillar@gmail.com

This article suggests a possible way for re-describing the practice of an organizational consultant as an architect of possibilities (Thaler & Sunstein, 2009); as a person that designs and creates possibilities in order for the others, the clients, to decide and choose the options that best fits their consultancy needs. By purposefully adopting a design attitude from within a systemic and social constructionist framework in organizational consulting, the positioning (Harré & Moghaddam, 2003) of the consultant implies the *circumstancing* of intra-acting spaces (Shotter, 2009) that generate new organizing patterns (Spinoza et al. 1997) and not the generation of actions that transform directly the way people think and act. Hence, this article is for the reader to find a possible itinerary to navigate between social constructionism and design thinking with the purpose of inspiring any of their practices, and not to become a fixed manual manual or recipe, given that, as Storch and Shotter (2013) argue, innovative change can not be produced according a plan or procedure, but it can be circumstanced or occasioned.

Key words: organizational consulting, design thinking, social constructionism, organizational Cchange.

La arquitectura de las posibilidades

“¿Cómo puedo saber lo que pienso hasta que no lo diga?”

E.M. Foster (1927)

El libro titulado *Los misterios del señor Burdick* (Van Allsburg, 1996) es una recopilación de varios dibujos evocativos y con muy poco texto. Cada dibujo tiene un nombre y una pequeña frase. Recuerdo, por ejemplo, uno de los dibujos cuyo título es: *Las siete sillas*, y la frase que lo acompaña dice: *la quinta silla terminó en Francia*. El dibujo que acompaña esta frase muestra a dos sacerdotes en la mitad del atrio de una gran catedral que están mirando hacia arriba a una monja sentada en una silla suspendida en el aire. Al ver el dibujo y leer el título y la frase, el lector tiene la posibilidad de elegir entre infinidad de historias, conocidas y desconocidas, para darle sentido a lo que está viendo y leyendo. ¿Cuál es la historia detrás de este dibujo? ¿Qué hace la monja allá arriba? ¿Dónde estarán las otras seis sillas? ¿Qué hizo que esta silla terminara en Francia? Estas son algunas de las preguntas que surgen al mirar este dibujo. Sin embargo, lo interesante del libro es que no cuenta una historia, sino que invita al lector a imaginar varias historias posibles, a imaginar futuros posibles en donde el único límite es nuestra imaginación, ya que no hay ninguna historia escrita. En otras palabras, nos invita a pensar en lo que puede ser y no en lo que es (Rylander, 2009; Liedtka, 2004).

Trabajar con la intención de ayudar a las personas a imaginar, a pensar o a conversar sobre otras formas de ver y de actuar en relación con su organización, su equipo de trabajo o sus proyectos para aumentar el número de elecciones posibles, es el propósito del consultor como arquitecto de posibilidades. La idea de trabajar como un arquitecto de posibilidades que aumenta el número de elecciones posibles nace a partir de lo que Heinz von Foerster (1993) llamó “el imperativo ético”. Para von Foerster (1993) el adoptar intencionalmente una postura que permita, en términos de Brown (2009a), explorar posibilidades diferentes para inventar nuevos cursos de acción, es un

compromiso ético que los consultores deberían asumir en sus prácticas cotidianas con el fin de transformar situaciones existentes en preferidas (Liedtka, 2013). Esto, tan solo si deciden adoptar la metáfora de la arquitectura de las posibilidades.

No obstante, es importante tener en cuenta que no es posible ni útil aumentar el número de elecciones posibles o inventar nuevas alternativas en todas las situaciones a las que nos enfrentamos como consultores organizacionales o incluso como seres humanos en el día a día. Hay situaciones en nuestra vida en las cuales no es necesario, ni útil, ni posible complejizarlas. Heinz von Foerster (1993) diría que esas situaciones tienen que ver con las situaciones que responden a preguntas decidibles. Las preguntas decidibles son preguntas cuya respuesta ya existe y tan solo necesitamos buscarla y averiguarla en algún lugar. Las preguntas decidibles “ya han sido decididas por la disciplina dentro de la cual se han hecho” (Von Foerster, 1993:73). Por ejemplo, ¿dónde nació Gregory Bateson? O ¿cuál es el aporte más importante de John Shotter al pensamiento construccionista social? O ¿cómo se hace este o aquel procedimiento? Son preguntas decidibles y tienen una respuesta que es verdadera o falsa. Y entonces, ¿cuáles son las situaciones que serían susceptibles de tratarse desde la arquitectura de las posibilidades?

Utilizando la distinción que hace Shotter (2009) inspirado en Wittgenstein (1953) entre las dificultades del intelecto y las dificultades de orientación, son estas últimas las que al igual que los dibujos de *Los misterios del señor Burdick* dan pie para que podamos responder de formas diferentes, inventando nuevos cursos de acción; incluso de manera espontánea. De acuerdo con Shotter (2010), las dificultades del intelecto son problemas que podemos resolver con la ayuda de teorías, manipulando nuestra forma de razonar (son situaciones decidibles), mientras que las dificultades de orientación tienen que ver con la forma en la que nos relacionamos y respondemos a las situaciones en nuestro diario vivir (son situaciones indecidibles). Las primeras, como un problema de matemáticas, son decidibles (Von Foerster, 1993) y ya cuentan con una respuesta que podemos encontrar en algún lugar, y por lo tanto se pueden

solucionar tan solo pensando en ellas, mientras que las segundas hacen referencia a situaciones que solo podemos resolver actuando sobre estas, como el caso de un problema de comunicación o de trabajo en equipo en una organización. Utilizando los términos de Von Foerster (1993), las dificultades de orientación se relacionan con las preguntas indecibles; preguntas cuya respuesta no está dada y que permiten varias respuestas posibles. De hecho, Von Foerster (1993) va a decir que solo podemos decidir las preguntas que son en principio indecibles.

Así, la arquitectura de las posibilidades resulta de mayor utilidad cuando pensamos en dificultades de orientación –y en preguntas indecibles– ya que nos ayuda a ver de una forma más abarcadora la situación, abriendo paso a nuevas maneras de comprensión y de acción. Asimismo, las dificultades de orientación –y las preguntas indecibles– nos dan la oportunidad de escoger quién queremos ser y en quién nos queremos convertir; con esta libertad asumimos la responsabilidad por cada decisión y acción que realicemos (Von Foerster, 1993). Es importante resaltar que muchas veces se trata de solucionar problemas de orientación como si se tratasen de problemas del intelecto, lo cual nos lleva a ignorar la complejidad de la condición humana en sus diferentes formas de organización.

Ahora bien, ¿cómo puede transformar la arquitectura de las posibilidades las formas con las que pensamos y actuamos? ¿Cómo podría ser comprendida la consultoría organizacional desde esta perspectiva? En las siguientes páginas enfatizaré en la actitud de diseño como una postura útil que ha influido en la re-descripción de mi práctica y que puede ser adoptada con el fin de diseñar posibilidades y así aumentar el número de elecciones posibles tal y como lo hace Van Allsburg (1996) con el dibujo de las siete sillas. Espero generar en el lector una actitud *irónica*, en términos de Rorty (1989), frente a la consultoría organizacional, que permita y lo lleve a re-describir constantemente su práctica, ya que “el principal instrumento de cambio cultural es el talento de hablar de forma diferente, más que el talento de argumentar bien” (pág. 7)”. Por esto, con

la metáfora de la arquitectura de posibilidades busco introducir un nuevo vocabulario en la consultoría organizacional sistémica y construccionista social.

Transitando entre el construccionismo social y la actitud de diseño²

Pensar la consultoría organizacional desde una mirada sistémica y construccionista social inevitablemente nos lleva a adoptar una perspectiva posmoderna. Perspectiva que será entendida en este artículo como un recurso discursivo (McNamee & Hosking, 2012) o como un estilo de pensamiento (Chia, 2003) y no como un enfoque particular con un conjunto de modelos y prácticas definidas (Rorty, 1999). En este sentido, al adoptar la posmodernidad como un estilo de pensamiento, comenzamos a ver y a vivir en un mundo que está en constante movimiento y conexión, que nos invita a preguntarnos por el proceso, por lo indeterminado, lo fluido, lo amorfo y lo incesantemente cambiante y no por lo estable, lo regular, lo identificable y lo formado (Chia, 2003). En palabras de Chia (2003), al trabajar desde la posmodernidad se privilegia una ontología del *convertirse* sobre una ontología del *ser*. Por un lado, la ontología del *ser* asume que “cada aspecto de la realidad que se nos presenta puede ser observado, diferenciado, registrado, identificado y clasificado en un sistema de representación comprensivo” (Chia, 2003:115); por lo tanto sugiere que el mundo puede ser descubierto a través de una lógica racional y analítica. Por otro lado, la ontología del *convertirse* asume que es importante adoptar una posición crítica hacia el conocimiento, recordando siempre que este es construido a través de acciones sociales y que no refleja un estado natural de las cosas (Barge, 2009).

Si adoptamos una perspectiva sistémica y construccionista social para pensar las organizaciones, estas dejan de ser concebidas como entidades concretas que ya están formadas en nuestro mundo social (Faihurst & Putman,

² Esta sección está inspirada en la tesis de maestría titulada *The social constructionist consultant: A Colombian perspective on organization development*, que escribí en 2012 para obtener el título de MSc. Organizational Change and Development en la Universidad de Manchester, Reino Unido.

2004; Chia 2003, Boje *et al.*, 1996) y comienzan a ser entendidas como algo que está siendo construido en una base diaria, e incluso momento a momento a través de las interacciones entre quienes las componen (Campbell, 2000:28). De hecho, desde el construccionismo social se debería hablar del *organizar* y no de las organizaciones para reconocer el papel de las interacciones cotidianas entre los miembros de la organización (Tsoukas & Chia, 2002).

En este contexto, el cambio organizacional es comprendido como algo emergente que ocurre continuamente en las interacciones diarias y que tiene lugar en el proceso de “tratar de dar sentido y actuar coherentemente en el mundo” (Tsoukas & Chia, 2002:567), y por lo tanto no es concebido como algo planeado que se implementa desde arriba en la organización y que se espera que ocurra en periodos controlados en el tiempo. Siguiendo a Spinosa *et al.* (1997) una aproximación sistémica y construccionista social al cambio organizacional se enfoca en cómo facilitar prácticas y conversaciones que generen patrones diferentes de organización y por lo tanto nuevas formas de actuar, y no en cómo las diferentes acciones transforman la manera en la que las personas piensan y actúan. De hecho, “el cambio genuinamente innovador no se puede *producir* de acuerdo con un plan o una estrategia, es decir, no es una cuestión de *praxis*, de realización de una actividad ordenada con un objetivo claro. Es una cuestión de *poiesis*, una creatividad generadora que va más allá de los entendimientos existentes, una creatividad que *sucede de pronto* y que *emerge* si las circunstancias dialógicas apropiadas están en su lugar. Consecuentemente, el cambio innovador, nos gustaría decir, no se puede planear; pero puede ser *ocasionado o circunstanciado*” (Storch & Shotter, 2013:6).

Esta comprensión del cambio organizacional lleva a que el posicionamiento (Harré & Moghaddam, 2003) del consultor, del gerente o de cualquier persona que trabaje en una organización tenga que ver con generar nuevas formas de hablar y actuar dentro de la organización (Tsoukas & Chia, 2002) y no con ejecutar un plan pre-establecido. Es aquí donde la actitud de diseño cobra relevancia, en tanto que puede ser de utilidad para generar estos espacios. Así, al trabajar en las organizaciones desde esta perspectiva, se busca desarrollar

sensibilidades (Spinosa, *et al.* 1997) para encontrar nuevas formas de seguir adelante que no existen pero que son posibles (Shotter, 2012), dado que “lo que realmente existe no son cosas hechas sino cosas que están siendo construidas” (James, 1996, citado en Tsoukas & Chia, 2002:567).

La actitud de diseño: una herramienta para circunstanciar cambios en contextos organizacionales.

“Fail early, fail often”

Ideo – Mantra

De una manera un poco tautológica y a su vez bastante ilustrativa, la actitud de diseño es una forma de acercarse a los problemas de las organizaciones de la misma manera en que los diseñadores se aproximan a los problemas de diseño (Dunne & Martin, 2006; Martin, 2009). En este sentido, implica mirar las situaciones a las que nos enfrentamos como consultores organizacionales en lo cotidiano desde un lugar diferente, desde un lugar en el que privilegiamos una lógica abductiva que abre posibilidades hacia lo incierto y lo desconocido, favoreciendo la imaginación y la creación de posibilidades emergentes. En palabras de Martin (2009), la actitud de diseño le brinda al consultor la herramienta más importante para encarar los problemas de la organización, esto es: el razonamiento abductivo (Martin, 2009)”. De acuerdo con Shotter (2013) y Barrett (2013), la abducción, en términos del pragmatista Charles Sanders Peirce (1998), implica un diálogo vivo entre uno y las circunstancias en las que nos encontramos. Implica realizar constantemente pequeños movimientos que corregimos de acuerdo al contexto en el que estamos inmersos ya que se trata de una trayectoria en desarrollo de acuerdo con la cual actuamos en el mundo para luego observar qué sucede y cambiar nuestra acción (Barret 2013; Shotter 2013).

Si se tratara de proponer dicotomías, el pensamiento de diseño y el adoptar una actitud de diseño se opondrían al pensamiento racional-abstracto y a una actitud de toma de decisiones. De acuerdo con Dunne y Martin (2006) la actitud de toma de decisiones se fundamenta en el supuesto de que todos los

posibles cursos de acción están disponibles o son fáciles de obtener; trata con preguntas decidibles. En contraste, la actitud de diseño se fundamenta en la idea de que es necesario inventar nuevas alternativas para generar la mejor respuesta posible, dadas las restricciones del contexto (*ibid.*). Así, "una actitud de decisión lleva consigo una representación pre-configurada del problema en cuestión, mientras que una actitud de diseño comienza por cuestionar la forma en que el problema es representado" (Simon, 1996 en Bolland & Collopy, 2004:232). En este sentido, la actitud de toma de decisiones se caracteriza por ser racional, deductiva, convergente, basada en datos, enfocada en el pasado y empírica, mientras que la actitud de diseño se caracteriza por crear algo de la nada, por tener el foco en las posibilidades, por ser divergente, emergente, abductiva y experimental (Barrett, 2013). Es por esto que al adoptar una actitud de diseño para trabajar en organizaciones tenemos el permiso de no tener que llegar a una conclusión de manera rápida, ya que "si algo no se puede hacer es porque el pensamiento acerca de esto no es lo suficientemente creativo e inspirador" (Martin, 2005 en Dunne & Martin, 2006:519). De hecho, "los diseñadores tienen un gusto por la falta de resultados predeterminados" Bolland & Collopy, 2004). Así, siguiendo a Simon (1996), al adoptar una actitud de diseño como consultores organizacionales nuestro objetivo se convierte en dejar posibilidades abiertas para las generaciones futuras. Todo diseño que fomentemos debería evitar la creación de compromisos irreversibles para las generaciones venideras y debería aumentar el número y variedad de posibilidades, y así asegurar que sean humanamente satisfactorios y económicamente viables (Bolland & Collopy 2004).

Paradójicamente, las fortalezas que presenta el adoptar una actitud de diseño en contextos organizacionales son simultáneamente sus debilidades. Una forma de decirlo es que la mayoría de los ejecutivos en las empresas pasan gran parte de su tiempo preocupados por generar rutinas y por tratar de predecir el futuro para asegurar una estabilidad constante en su organización (Collins, 2013), mientras que los diseñadores se interesan en cuestionar y desafiar lo dado para generar nuevas posibilidades que desestabilizan y desorganizan

constantemente los patrones de organización establecidos. Es por esto que la idea de aplicar enfoques de diseño a las organizaciones, además de ser nueva, está poco desarrollada (Dunne & Martin, 2006).

No obstante, en *Managing as Designing* (Bolland & Collopy, 2004) varios autores desde el diseño y la gestión comentan acerca de los paralelos entre los dos dominios y exploran los fundamentos intelectuales para aproximarse a la gestión como diseño (Dunne & Martin, 2006:512). Simon (1996) argumenta que la responsabilidad del gerente no es descubrir leyes universales, sino por el contrario actuar en el mundo para transformar las situaciones existentes en situaciones preferidas y, por lo tanto, la administración debería seguir el camino de la arquitectura o de la ingeniería y no el de las ciencias naturales (Bolland & Collopy, 2004). En sus palabras, "la ingeniería, la medicina, la administración, la arquitectura y la pintura se preocupan no con lo necesario sino con lo contingente –no con cómo las cosas son, sino con cómo deberían ser– en breve, con el diseño" (Simon, 1996 citado en Bolland & Collopy 2004:232). Esta idea que Simon (1996) plantea de ver al gerente en un paralelo con el arquitecto o el ingeniero, en cuanto moldea y da forma a las organizaciones, es consistente con la idea de Shotter y Cunliffe (2003) de concebir a los gerentes como autores de sus organizaciones. Es decir, los gerentes son quienes a través del lenguaje y de sus acciones en el día a día le dan forma a su organización (*ibid.*).

Por lo tanto, utilizar la actitud de diseño en contextos organizacionales implica pensar en lo que puede ser, en lo que no existe ahora pero podría existir en un futuro y este propósito solo es posible si pensamos, actuamos y hablamos de una forma diferente en nuestras actividades cotidianas. De hecho, "el diseño es una oportunidad para devolvernos a esos supuestos que se han vuelto invisibles, que ya no notamos, pero que son las razones reales por las cuales trabajamos" (Bolland & Collopy, 2004:235).

En este sentido, Tim Brown (2009b) nos invita a adoptar una actitud de diseño para que cambiemos dos formas de pensar o supuestos en los que hemos

sido culturizados y educados. El primer cambio que nos invita a hacer es que pasemos de pensar que primero tenemos que lograr una conceptualización abstracta para luego llevarla a la práctica, a que realicemos cosas en la práctica para luego pensar mientras lo hacemos. En este sentido, Tom Andersen (1991), basado en Foster (1927), sostenía que para saber qué es lo que pienso debo hablarlo primero. Es decir, debo hablar (hacer) para poder entender (pensar) qué es lo que pienso. Este movimiento de *pensar para hacer* hacia *hacer para pensar* implica un cambio muy grande en la forma en que las personas en las organizaciones suelen trabajar, ya que las invita a cuestionarla tan arraigada idea de que *acá siempre se ha hecho así*.

El segundo cambio tiene que ver con pasar de pensar que el objetivo principal de lo que hacemos es la consecución de un resultado final, a pensar que la participación del otro es el principal objetivo. Es decir, la actitud de diseño busca “crear soluciones desde la perspectiva del usuario y no desde el enfoque convencional de definir un mercado potencial” (Collins, 2013: 37). Así, la participación e involucramiento de los demás en todo proyecto que iniciemos busca desafiar los supuestos con los que trabajamos para aumentar el número de posibilidades y elecciones. Es que “una actitud de diseño ve cada proyecto como una oportunidad para inventar que incluye el cuestionar los supuestos básicos y una resolución para dejar el mundo como un mejor lugar que como lo encontramos” (Bolland & Collopy, 2004:248).

La re-descripción de la práctica del consultor organizacional desde la arquitectura de las posibilidades: el construccionismo social y la actitud de diseño

Todos nosotros somos diseñadores; todo el día, todos los días estamos diseñando, de forma intencional o no, nuestro futuro para vivirlo en el presente. Cuando en una reunión acordamos los objetivos, cuando presentamos una propuesta a un cliente, cuando conversamos acerca de lo que vamos a hacer mañana o el próximo mes, estamos diseñando; estamos proponiendo un futuro que puede ser o no ser aceptado por los otros. ¿Pero qué tan intencional es

nuestro conocimiento de lo que estamos haciendo? ¿Qué tanto sabemos que estamos diseñando?

Barnett Pearce (1994, 2009) y Kathy Isaacson (2013), entre otros profesionales que se interesan en la perspectiva de la comunicación, se preguntan constantemente por los patrones de comunicación que elegimos y por los posibles futuros que podemos construir si lo seguimos haciendo de esa manera. Así, ellos se preguntan y nos invitan a que nos preguntemos acerca de la clase de mundo social que estamos construyendo juntos. Es decir, ellos se preguntarían: ¿si seguimos comunicándonos de esta forma, qué estaríamos reproduciendo? ¿Si seguimos utilizando esta clase de vocabulario, a qué relación estamos invitando a las personas con las que trabajamos? ¿Vivimos? ¿Viajamos? ¿Jugamos?

Es por esto que si como consultores sistémicos y construccionistas sociales adoptamos intencionalmente una actitud de diseño podemos mejorar los procesos y proyectos de los que hacemos parte. Así, un consultor organizacional puede moverse constantemente entre el influenciar o en términos de Thaler y Sunstein (2009), entre el *nudging* –una expresión inglesa que significa empujar levemente con el codo– y dejar que las personas tomen las decisiones que más sentido les hagan. Como consultores tenemos que aprender a dejar de lado nuestras predilecciones y actuar de la forma que más beneficie al otro. Es en este sentido que un arquitecto de posibilidades debe desarrollar las sensibilidades para encontrar maneras de seguir adelante que no existen pero que son posibles (Shotter, 2012).

El arquitecto de posibilidades no busca cambiar deliberadamente las acciones de las personas, sino iniciar y facilitar prácticas y conversaciones que creen diferentes patrones de organización (Spinosa *et al.*, 1997). Un detalle único y esporádico en una oficina, un cambio en la forma en la que hablamos, una reorganización de nuestro lugar de trabajo, la introducción de una nueva idea, son algunas de las cosas que como consultores, e incluso como profesionales podemos realizar para generar un cambio, una transformación.

Hornstrup (2013) suele decir que debemos pensar en cuál es nuestra área de influencia para realizar cualquier modificación, no importa cuán pequeña creamos que sea. Y en este sentido Peter Lang (2013) dice que debemos preguntarnos por las acciones que podemos hacer que generarían un pequeño cambio. Así por ejemplo, las palabras (y yo agregaría las acciones y pensamientos) tienen una influencia muy grande en las organizaciones según Lang (2003), ya que estas:

- Crean asombro, curiosidad y apreciación
- Nos mueven hacia el compromiso apasionado por algo
- Crean las emociones en las que vivimos
- Nos mueven hacia las lágrimas
- Nos conducen a la risa
- Crean los valores que apreciamos
- Crean los propósitos por los cuales vivimos y morimos
- Crean los mundos en los que vivimos
- Nos llevan a la reflexión y a la felicidad

Así, parafraseando a Susan Sontag (1964), el consultor organizacional trabaja como lo hace el etnógrafo, en un movimiento constante entre lo conocido y lo desconocido. Con preguntas, respuestas y acciones que no están pre-dirigidas dibujan un itinerario que comienza en un lugar familiar, y luego explora lo desconocido privilegiando la imaginación por sobre la certeza, la innovación por sobre la repetición (Storch & Shotter, 2013). De acuerdo con Storch y Shotter (2013), cuando uno asume una postura constructorista social en la consultoría, lo que un consultor puede ofrecer como resultado de un proceso es precisamente esa disposición para actuar basada en la experiencia, es la generación de capacidades y habilidades para responder de la forma más adecuada en el momento indicado, ya que no se puede predecir con anticipación qué es lo que va a suceder. Por lo tanto, el consultor que trabaja como un arquitecto de posibilidades ha de hacer énfasis en su práctica profesional, en la

generación de capacidades con las personas con las que trabaja; es decir, ha de enfatizar en el proceso y no tanto en el resultado o contenido.

“Mientras los científicos trabajan con lo que es y buscan descubrir leyes universales que gobiernan la realidad, los diseñadores inventan un futuro diferente” (Liedtka, 2013:90); mientras la mayoría de los consultores organizacionales buscan descubrir las leyes universales que gobiernan la realidad, los arquitectos de posibilidades están inventando varios futuros diferentes. Como un *bricoleur*, un consultor organizacional que trabaje desde una perspectiva sistémica y constructorista social o un arquitecto de posibilidades inventa constantemente realidades que invitan e involucran a los participantes a que formen parte de estas realidades para crear situaciones preferidas.

El verbo “*bricoleur*”, popularizado en el discurso de las ciencias sociales por Claude Lévi-Strauss en su libro *El pensamiento salvaje*, tiene que ver con la persona que trabaja con sus manos, con alguien que utiliza lo que está a su disposición para crear cosas (Levi-Strauss, 1962; Louridas, 1999). El *bricoleur* improvisa y no se deja limitar por la falta de recursos o materiales, ya que trabaja con aquello que está disponible; su trabajo no depende del último *gadget*, del último desarrollo, de herramientas y técnicas específicas (*ibid.*). Por el contrario, hace su trabajo con lo que está a su alcance. El *bricoleur*, no actúa de acuerdo a planes preestablecidos, en este sentido y siguiendo una vez más a Shotter (2013), el *bricoleur* actúa con esa disposición basada en la experiencia que le permite responder espontáneamente a las situaciones en la vida cotidiana. Es que “el *bricoleur* es capaz de realizar muchas tareas diferentes, y en contraste con el ingeniero, éste no necesita subordinarlas cada una a la adquisición de materias prima y herramientas concebidas y adquiridas para el proyecto: su universo de herramientas es cerrado, y la regla de su juego es siempre hacer con lo ‘que está disponible’” (Levi-Strauss, 1962 citado en Louridas, 1999:518).

Parafraseando a Storch y Shotter (2013) un *bricoleur* “regularmente es incapaz de aclarar con exactitud qué es lo que se propone hacer antes de elaborar el lenguaje con el cual va a tener éxito al realizarlo” (Storch y Shotter, 2013:12-13). Es así que del *bricoleur* un consultor organizacional puede aprender que es difícil aclarar con exactitud de qué manera estas ideas llevan a la re-descripción constante de su práctica, y estoy seguro de que el lector es igualmente incapaz de aclarar de qué forma estas ideas están llevando a la re-descripción constante de su práctica, antes de elaborar el lenguaje con el cual hacerlo. Así que me pregunto: ¿cuáles siguientes pasos van a hacer posibles en el futuro estas nuevas comprensiones? Y me atrevo a ensayar una posible respuesta con la siguiente alegoría: “Dos caminos se bifurcaban en un bosque, y yo tomé el menos transitado, y eso ha hecho toda la diferencia (Frost, 1963, citado en Shotter, 2007:27).

A modo de cierre: crear la escena para que el cambio ocurra

La consultoría organizacional en una época posmoderna, así como el arte, ya no tiene que ver con la reproducción de planes y estrategias preestablecidas, ni con la reproducción incansable de los detalles. Por el contrario, la re-descripción de nuestras prácticas desde una actitud de diseño nos invita a alejarnos de la reproducción de los detalles y de las herramientas preconfiguradas para configurar el escenario de aquellos que trabajamos como arquitectos de posibilidades, ya que “lo que realmente existe no son cosas hechas sino cosas que están siendo construidas” (James, 1996 citado en Tsoukas & Chia, 2002:567).

Así, la re-descripción de nuestras prácticas busca generar nuevas formas de pensar y de actuar en contextos organizacionales que lleven a diseñar futuros preferidos que nos permitan alejarnos de la reproducción del detalle, el cual una y otra vez aparece reflejado como si fuera inmodificable. Cecchin (2002) solía decir: “cuando yo descubro que algo funciona con una familia [equipo, organización], yo lo ensayo en una familia [equipo, organización] para ver si encaja. Si funciona, entonces yo deliberadamente decido no volver a hacerlo

nunca más!” (Cecchin, 2002 citado en Storch, 2011:13). Esto para decir que el detalle ya no es tan importante como lo era antes; ahora lo importante es el proceso, el poder desarrollar una forma de trabajar única con cada equipo, con cada organización que responda a las necesidades e intereses de los usuarios, de las personas con las que se está trabajando (Collins, 2013). En fin, como dice Shotter (2009), no podemos “planear el cambio genuinamente innovador, pero nos podemos preparar a nosotros para éste. De hecho, podemos ir más allá y decir que podemos ocasionarlo, en el sentido de ‘crear la escena’ para que el cambio ocurra” (Shotter, 2009:136).

Es por esto que este artículo más que probar la verdad de una hipótesis y de encontrar una respuesta final y verdadera, buscó abrir y aumentar el número de posibilidades en el lector para que le sirviera de inspiración en la re-descripción de alguna de sus prácticas. Así, el propósito de este artículo, relacionado con una pregunta indecible en términos de Von Foerster (1993), buscó generar lo mismo que estaba proponiendo: hablar de la re-descripción del consultor organizacional desde la metáfora del arquitecto de posibilidades y, por lo tanto, como arquitecto de posibilidades quise aumentar el número de elecciones posibles en el lector.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andersen, T. (1991), *The reflecting team: Dialogues and dialogues about the dialogues*, London: W. W. Norton & Company.

Barge, J., K. (2009), Basics of social construction research, en *Socially Constructing Communication*, Galanes, G. & W., Leeds-Hurwitz, W.(eds.): Cresskill, New Jersey: Hampton Press, págs. 263-286.

Barrett, F. (2013), *Attractor Summer University 2013*, Conferencia organizada por Ramboll Management Consulting, julio 1-3, Berlin, Alemania.

Boje, D., M., Gephart, R., P. & Tatchenkery, T., J. (1996), *Postmodern Management and Organization Theory*, London: Sage Publications Inc.

Bortoft, H. (2013), *Taking appearance seriously: The dynamic of seeing in Goethe and European thought*, London: Floris Books.

Bolland, R.J., Collopy, F., Lyytinen, K., Yoo, Y. (2008), “Managing as Designing: Lessons for Organization Leaders from the Design Practice of Frank O. Gehry”. *Design Issues*, 24 (1), 10-25.

Brown, T. (2009a), *Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation*, United States of America: Harper Collins.

Brown, T. (2009b), *Designers - Think Big!* Disponible en: http://www.ted.com/talks/tim_brown_urges_designers_to_think_big.html [Consultada el 28 de febrero de 2014].

Campbell, D. (2000), *The Socially Constructed Organization*, London: Karnac Books.

Chia, R. (2003), Organization theory as postmodern science, en *The Oxford handbook of organization theory*, Tsoukas, H. & Knudsen, C. (eds.), Oxford:Oxford University Press,págs. 113-139.

Collins, H. (2013), Can design thinking still add value?, *DMI Summer 2013*.

Dunne, D. & Martin, R. (2006), Design thinking and how it will change management education: An interview and discussion.*Academy of Management Learning and Education*, 5 (4), 512-523.

Fairhurst, G., T. & Putnam, L. (2004), Organizations as discursive constructions. *Communication Theory* 14, (1), 5-26.

Foster, E. M. (1927), *Aspects of the novel*, New York: Rosetta Books.

Harré, R. & Moghaddam, F. (eds.) (2003), *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political and cultural contexts*, United States of America: Praeger Publishers.

Hornstrup, C. (2013), Comunicación personal, Noviembre 2013.

Isaacson, K. (2013), *Diseño de diálogos públicos y contextos para la paz*, seminario realizado por Sistemas Humanos, septiembre 2013.

Lang, P. (2003), “Creating a winning culture through collaboration” (artículo no publicado).

James, W. (1996), *A pluralistic universe*, Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Lévi-Strauss, C. (1962), *La pensee sauvage*, Librairie Plon: Paris.

Liedka, J. (2004), “Design Thinking: The Role of Hypothesis Generation and Testing”, en Boland, R. J., Collopy, F. (eds.), *Managing as Designing*, págs. 193-197. Stanford, CA: Stanford University Press.

Liedtka, J. (2013), “If managers thought like designers”, en Martin, R; & Christensen, K. (eds), *On design, The best on design thinking from Rotman Magazine*, Toronto: Rotman-UTP Publishing págs. 26-31.

Louridas, P. (1999), “Design as bricolage: anthropology meets design thinking”. *Design Studies* 20, 517-535.

Martin, R. (2005), “Embedding design into business”. *Rotman Management*, Fall.

Martin, R. (2013), "Introduction", en Martin, R; & Christensen, K. (eds.), *On design, The best on design thinking from Rotman Magazine*, Toronto: Rotman-UTP Publishing, págs.. 9-11.

Martin, R. (2009), *The design of business: Why design thinking is the next competitive advantage*, United States of America: Harvard Business Press.

McNamee, S. & Hosking, D., M. (2012), *Research and social change: A relational constructionist approach*, New York: Routledge.

Pearce, W., B. (1994), *Interpersonal communication: Making Social Worlds*,
New York: Harper Collins College.

Pearce, W., B. (2009), "Investigar desde la mente adecuada", en *La investigación: Aproximaciones a la construcción del conocimiento científico*, E. Bonilla, E., Hurtado, J. & Jaramillo, C. (eds.), Bogotá: Alfaomega, págs. 51-79.

Peirce, C., S. (1998), *The essential Peirce: Selected Writings*, Indianapolis: Indiana University Press.

Rorty, R. (1989), *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Rorty, R. (1999), *Philosophy and social hope*, London: Penguin Press.

Rylander, A. (2009), "Design Thinking as knowledge work: Epistemological foundations and practical implications". *Design Management Journal*, 7-19.

Shotter, J. & Cunliffe, A., L. (2003), "Managers as practical authors: Everyday conversations for action", en *Management & Language*, Holman, D. & Thorpe, R. (eds.), London: Sage págs. 15-37.

Shotter, J. (2007), “Not to forget Tom Andersen’s way of being Tom Andersen: The importance of what ‘just happens’ to us”. *Human Systems: The Journal of Systemic Consultation and Management*18, 8-27.

Shotter, J. (2009), “Perplexity: Preparing for the happenings of change”, en *Managing in changing times*, Lowe, S. (ed.), London: Sage Publications, págs. 135-176.

Shotter, J. (2013), *Ramboll-Attractor Summer University*, Seminario realizado por Ramboll Management Consulting: Berlin.

Shotter, J. (2010), *Social construction on the edge: ‘Witness’-thinking and embodiment*, Chagrin Falls, Ohio: USA Taos Institute Publications.

Shotter, J. (2012), *Wittgenstein in practice: His philosophy of beginnings, and beginnings, and beginnings*, Chagrin Falls, Ohio, USA: Taos Institute Publications.

Simon, H. (1996), *The Sciences of the Artificial*, Cambridge: The MIT Press.

Sontag, S. (1964), “The anthropologist as hero”, en *Against interpretation, and other essays*, S New York, págs. 69-81.

Spinosa, C., Flores, F. & Dreyfus, H., L. (1997), *Disclosing New Worlds: Entrepreneurship, Democratic Action, and the Cultivation of Solidarity*, Cambridge: The MIT Press.

Storch, J. & Shotter, J. (2013), “‘Good Enough’, ‘Imperfect’, or Situated Leadership: Developing and Sustaining Poised Resourcefulness within an Organization of Practioner-Consultants”. *International Journal of Collaborative Practices*, 4, . 1-19.

Storch, J. (2011), *Systemic thinking, lived redescription, and ironic leadership: Creating and sustaining a company of innovative organizational*

practices, Professional Doctorate in Systemic Practice, University of Bedfordshire.

Thaler, R. & Sunstein, C., R. (2009), *Nudge: Improving decisions about health, wealth and happiness*, London: Penguin Books.

Tsoukas, H. & Chia, R. (2002), "On organizational becoming: Rethinking organizational change". *Organization Science*, 13, (5), 567-582.

Van Allsburg, C. (1996), *Los misterios del señor Burdick*,: México: Fondo de la Cultura Económica.

Von Foerster, H. (1993), *KybernEthik*. Berlin: Merve Verlag.

Diálogos entre terapeutas

Terapia Familiar: cuando la consulta es por niños.

Coordinadora: Ruth Casabianca*

Sabemos que la denominación de “terapia familiar” se refiere a un modo de visión y acción centrada en las relaciones, más que a un modo de operar terapéuticamente con toda la familia, sea cual sea su conformación. En consecuencia, se puede implementar “terapia familiar” con un individuo, una pareja, un grupo fraterno, u otros significativamente ligados al núcleo familiar, y al problema por el que se consulta.

Cuando la consulta trae como paciente identificado a uno o más niños de una familia, los terapeutas, en general, nos vemos invadidos de preguntas y dudas, frente a la responsabilidad de tomar decisiones que no suelen ser fáciles, ya que se abren distintas alternativas de acción, que ningún modelo psicoterapéutico sistémico particular prescribe de manera unívoca.

Asimismo, fluye en el ambiente de nuestros profesionales un cierto temor –que cuanto más noveles sean, más definido está- acerca de “¿qué hacemos con los niños?”.

Esta experiencia recogida en varios años de trabajo, me inspiró la idea de convocar a tres terapeutas de amplia trayectoria en su trabajo clínico con niños y familias. La elección de las invitadas, también obedece a que conozco de sus experiencias en campos diversos de dicho quehacer, y con diferentes tipos de problemáticas a resolver.

* Dra. en psicología Ruth Casabianca, Instituto de la Familia y Terapias Breves de Santa Fe.
rcasabianca@gmail.com

Ellas son Laura Manzi, Norma Pollán y Edith Vega³. A continuación se exponen las respuestas otorgadas.

RC: ¿Ustedes creen que el ejercicio de la psicoterapia sistémica presenta especificidad cuando el o los pacientes por los que se consulta son niños?

Laura Manzi (L.M): La terapia familiar sistémica tiene su especificidad cuando la consulta es por niños:

- Porque permite trabajar simultánea o alternativamente con la totalidad del sistema y/o los subsistemas y sujetos individuales. En ocasiones puede ser necesario incluir la familia extensa u otros adultos significativos, como por ejemplo niñeras, en nuestra cultura. Asimismo los sistemas derivadores serán tenidos en cuenta: escuela, justicia, organismos de desarrollo social u otros, lo cual implica toma de decisiones acerca de cuál será su participación, qué informes elaborar, etc.
 - Porque además de focalizarse en las interacciones familiares (vínculos interpersonales, contextos significativos, quiénes se ven afectados, ciclo vital de la familia, límites y comunicación entre los subsistemas, etc.), habrá que despejar si las dificultades del niño forman parte de la etapa del desarrollo en la que se encuentra, si son transitorias o lo invalidan, con alto o bajo nivel de sufrimiento, y si se encuentra comprometido el desarrollo futuro del paciente identificado, lo que puede hacer necesaria una intervención interdisciplinaria (psiquiatra, psicopedagogo, u otros profesionales).
 - Porque explora las significaciones otorgadas a las conductas y aquellas que adquieren relevancia en relación a cerrar o abrir alternativas al
-

cambio, por ej. “es así, igual al tío, es genético”, “vive mintiendo, no creo en él”.

- Porque requiere intervenciones respetuosas de las responsabilidades y derechos de los padres y de los niños.
- Porque busca construir alianza con la familia y empatía con los niños, lo que exige flexibilidad, creatividad y diversificación de las técnicas.

Norma Pollán (N.P): Hace ya varios años, algunos estudios indicaban que una de cada siete madres de niños de edad escolar reportaba problemas de crianza y desarrollo. El 15% de niños de cinco a catorce años presentaba problemas de conducta o disciplina. El 10% en la misma edad, problemas en las relaciones interpersonales (Starfield, 1982).

Estudios más recientes indican que el 13% presenta problemas de ansiedad, el 8% padece depresión clínica y, aproximadamente el 5% de la población infantil padece trastornos de atención.

Aun así, hay muchos sufrimientos de los niños que permanecen ocultos tanto a pediatras como padres. Y esto constituye en mi opinión una particularidad de las consultas con niños.

¿Quiénes consultan generalmente?: consultan los padres, derivan los maestros y los pediatras. ¿En qué momento?: cuando ellos pueden definir una dificultad que “observan” en el niño. Los niños suelen no tener demasiada voz acerca de qué es lo que les pasa.

En entrevistas con adultos, algunos de ellos expresan padecimientos que vienen sufriendo desde la infancia. Hace un tiempo, una joven ya de unos veinticinco años, decía que desde los doce años ella besaba a la pared como un ritual para “lograr” que a su familia no le pasara nada. Su familia era ajena a esto: es más, cuando la veían que estaba besando a la pared, se reían como si fuese una

broma. No tomaban conciencia de que esa acción constituía un problema para la niña.

Es bastante común que los niños no puedan expresar qué es lo que les pasa. Los padres consultan cuando ellos mismos consideran que hay una dificultad y esto sucede cuando de alguna manera ellos padecen el problema o el colegio les transmite que el niño “tiene” una dificultad que no pueden manejar.

En general, los padres consultan con el objetivo de que el niño pueda solucionar su problema. Suelen pensar que sólo alguien de afuera puede ayudar, se sienten impotentes para resolver la situación o delegan el problema sólo en el niño.

El abordaje sistémico en las consultas con niños pone su eje en cómo padres e hijos pueden construir problemas en sus interacciones, y cómo mediante una modificación en las mismas pueden resolver o mejorar dichos problemas. Lo mismo sucede con las situaciones- problemas que se dan en la escuela.

Un número creciente de investigaciones ha demostrado que los tratamientos más eficaces son aquellos que se focalizan en el niño y el subsistema relevante involucrado en el problema.

Para lograr este objetivo, las primeras intervenciones en una consulta con niños, en su mayoría, están dirigidas a involucrar al contexto como palanca valiosa para generar un cambio. Dicho de otro modo, “convertirlos en clientes motivados a hacer algo al respecto”. Involucrarlos como hacedores de un cambio, facilita la resolución o mejoramiento del motivo por el que consultan.

Otra particularidad, aunque no exclusiva de la consulta con niños, es que la inclusión de los contextos produce beneficios que van más allá de la singularidad de la consulta y, en mi opinión, cumple con una función social.

¿Por qué motivo? Porque al incluir el contexto en la consulta implica también multiplicar las posibilidades de resolución de problemas, más allá del motivo de consulta concreto. Padres que terminan un proceso terapéutico con la sensación

de haber incrementado sus herramientas, se sentirán más preparados para resolver otras dificultades que surjan en la familia respecto a sus hijos.

Así también, la inclusión de instituciones escolares brinda la posibilidad de amplificar los recursos de los docentes y directivos. A partir de una consulta, es deseable que incrementen herramientas para resolver dificultades similares en el aula.

Edith Vega (EV): Sí. Tratándose de un niño, la consulta estará enmarcada en un sistema: familiar, escolar, comunitario. Por lo tanto, nos encontraremos con la dinámica que se gesta en el sistema: ¿qué lugar ocupa cada uno?, ¿cuán satisfactorio es ese lugar para cada uno?, ¿qué tensiones se generan?, ¿cómo resuelven las mismas?

En ese sentido, la consulta tendrá las características de lo particular que la ha motivado (por ejemplo: se hace pis en la cama, tiene dificultades para aprender, manifiesta miedo al entrar en la escuela, se muestra irritable con sus compañeros, etc.), y también el modo en que cada grupo familiar, escolar, comunitario, facilita o dificulta la resolución del problema planteado. Es decir, nos encontraremos con las cuestiones vinculadas a la comunicación. Como clínicos estamos convocados a considerar la funcionalidad o disfuncionalidad de la misma. Por lo tanto, el terapeuta entrará en diálogos de poder entre los diferentes actores de la situación de consulta: ¿quién tiene razón? , ¿quién dice “cómo son las cosas”? Algunas sugerencias:

- Preguntar lo menos posible, para extraer la máxima información de la mínima unidad: atender a los detalles en la presentación, la ubicación témporo-espacial, los gestos y actitudes.
- Para realizar un buen diagnóstico frente a la consulta clínica con niños y sus familias: considerar los elementos que brinda la psicología evolutiva, y ajustarlos a la edad y al contexto de la consulta. Al momento de emitir el juicio clínico, considerar el tratamiento más adecuado, evitando la tentación de imponer el que más se practica.

- Para realizar un buen diagnóstico, considerar los diferentes niveles de intervención terapéutica: el nivel familiar, el del propio niño, el del contexto más extenso significativo (escuela, pediatra, y/u otros).
- Favorecer la actitud colaborativa de los niños/as, sus familias y el entorno significativo (maestros, pediatra), tanto en la identificación del problema, como en el intento de resolución del mismo. De este modo, el terapeuta se suma a la labor que los reúne: brindar ayuda frente a una situación de padecimiento.
- En el juego de identificaciones con los distintos actores de la consulta, el terapeuta deberá cuidarse de tomar partido: interpretar la voz del niño sin victimizarlo, considerar el pedido de ayuda facilitando lo más posible la agencia de los involucrados. De este modo intervendrá para flexibilizar los patrones de la comunicación interpersonal.

RC: ¿Consideran que los niños necesitan ser perentoriamente incluidos como participantes activos en los procesos terapéuticos cuando aparecen designados como pacientes?

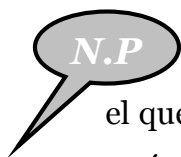
L.M

En ocasiones los padres realizan consultas que involucran y afectan a los niños, pero la presencia de ellos puede resultar innecesaria, ya que son situaciones que deberán resolver y/o definir los adultos.

Por ejemplo, en situaciones de secretos familiares respecto a los cuales los padres aún no han acordado revelar y desean saber cómo hacerlo, y/o cómo prevenir situaciones de malestar o dolores en los niños. Es el caso de secretos que pueden afectar el derecho a la identidad (tales como vínculos familiares ocultos, adopciones ignoradas, suicidios silenciados, etc.), o decisiones adultas, como la de un divorcio.

Una vez explicitada la situación, puede que sea pertinente incluir a los niños, para ayudar a la familia a atravesar los cambios y/o transiciones que les sean planteados.

Hay otras cuestiones- problemas que pueden encaminarse sólo con la presencia de los adultos. Por ejemplo, las consultas frente a transiciones familiares, a información relacionada con el desarrollo de habilidades parentales, a dudas e inseguridades de los padres acerca de cómo accionar frente a determinadas situaciones de vida y/o proceder de los niños o de ellos. En las consultas por niños muy pequeños el terapeuta puede prescribir conductas a seguir, o, ser sólo suficiente un esclarecimiento si aparecen como conductas esperables en la etapa evolutiva.



Desde un abordaje estratégico es pertinente recortar el sistema con el que vamos a trabajar. Para dicha selección, tenemos en cuenta quiénes están más motivados a hacer algo respecto del problema. Los consultantes suelen ser padres y maestros (principales derivadores).

Desde un punto de vista estratégico, es efectivo intervenir en el subsistema más motivado a hacer algo para resolver o mejorar el motivo por el cual consultan. Por esta razón, incluir o no a los niños es una decisión respecto a qué formato de tratamiento garantiza mayor eficacia. Esto implica que el niño puede tener más o menos involucración en el proceso, según la evaluación que hagamos.

De todos modos, en la mayoría de las consultas considero necesario incluir al niño con el objetivo de:

Hacer un diagnóstico diferencial en los casos en que sea necesario, recoger información sobre el circuito de interacción desde el punto de vista del niño, detectar la motivación del niño: ¿hay algo que le preocupe?, ¿coincide con la preocupación de sus padres y/o maestros? Por último, incluir al niño tiene a veces el objetivo de obtener más poder para influir en los padres (en la medida en que conocemos al niño vamos a lograr mayor poder en nuestras

intervenciones, evitando comentarios del tipo: “¿cómo sabe esto, si no conoce a mi hijo?)

E.V

No siempre. No todo lo que le sucede al niño es fruto del sistema al cual pertenece. Cada niño nace con un temperamento, cualidades que, según el contexto, serán valoradas como positivas o negativas. Para algunos adultos, el hecho de que el niño permanezca casi imperceptible es un indicador de salud: “es un bebe bárbaro, ni se lo escucha”. Y si forma parte de un grupo donde hay muchos niños que reclaman, corre el riesgo de pasar desapercibido, de no recibir la alimentación en horario: “es que no pide...”.

Para otros adultos, esas mismas actitudes serán foco de preocupación: “ya tiene 1 semana, queremos sacarlo a pasear para que se entretenga, y sólo quiere dormir...”. Paso a paso irá forjando su personalidad a medida que va otorgando significado a las experiencias que vive; tomará también el significado que el entorno cercano le adjudica a su comportamiento. Pero el niño hará su propia síntesis. Irá respondiéndose ciertas preguntas: ¿dónde estoy?, ¿con quiénes cuento?, ¿qué puedo?, ¿cómo somos diferentes?, ¿los demás se dan cuenta de qué puedo y qué no puedo?, ¿qué quiero?

El contexto que se muestra nítido en los orígenes del niño, equitativo en la distribución de recursos y oportunidades facilitando la participación activa de los niños (acorde con la edad y posibilidades personales), que valora la diversidad interpersonal, brinda confirmación, e interpreta la diferenciación creciente del niño como una muestra de su individuación, facilitará el desarrollo de los significados constructivamente. Como clínicos nos toca ponderar ambos pilares:

- ¿Cómo construye el niño sus significados?, ¿dónde encuentra dificultades?, ¿qué áreas de su desarrollo están afectadas?, ¿cómo manifiesta su malestar?, ¿qué intenta hacer para resolverlo y/o compensarlo?, ¿cuán severa es la situación planteada?, ¿cuán compleja es?

- La familia, escuela, pediatra, adultos significativos para el niño: ¿se muestran comprensivos?, ¿tolerantes?, ¿con dificultades para conducir la crianza?, ¿qué esperan del niño que no se está cumpliendo?, ¿qué entienden de la dificultad, disfuncionalidad o discapacidad?, ¿cómo la explican?, ¿qué buscan al venir a la consulta?

Como clínicos tenemos que tener las manos libres para poder escuchar a los participantes. Y esto no necesariamente se da con una presencia perentoria del niño en el proceso. Sí los incluiremos cuando:

- contamos con un programa específico para ayudarlo
- consideramos que la situación dinámica en la familia tiene posibilidades de flexibilizarse. Esto puede ser con presencia de todos los miembros de la familia significativos para el niño, o con un grupo de ellos (hermanos, abuelos, por ejemplo). La decisión dependerá del objetivo terapéutico planteado.
- nos sentimos como clínicos idóneos para intervenir en el grupo familiar
- el niño manifiesta motivación y capacidad de participación colaborativa
- si evaluamos la importancia de lograr objetivos terapéuticos específicos con el niño, podemos desarrollar programas individuales o grupales con el niño. En este caso son adecuados los procesos psicoeducativos con los adultos significativos.

R.C: Según sus experiencias, ¿consideran que hay algunas situaciones específicas en las que resulta inconveniente o dañino que los niños participen presencialmente en el

L.M

Resulta contraproducente incluir a los niños cuando se trata de problemas que ellos no pueden resolver y que corresponde a los adultos afrontar, atentos a los derechos de los niños. La inclusión prematura de los mismos los convierte en “consultores involuntarios”, poniéndolos en un lugar de responsabilidad que no pueden ni deben asumir. Es función de los adultos filtrar información, y proteger a los niños. La situación de meros espectadores, puede generarles sentimientos de impotencia y culpa.

Estas situaciones se refieren a violencia estructural en la pareja, infidelidades, conflictos graves con la familia extensa, o problemas psiquiátricos de los adultos. Una vez que éstos puedan superar la crisis, los niños podrán participar en alguna entrevista familiar.

Así como en ocasiones resulta conveniente no incluir a los niños, hay otras en las que resulta conveniente mantener con el niño entrevistas individuales. Por ejemplo, cuando se recupera de un hecho traumático, y se encuentra en un entorno sólido y seguro en el sistema terapéutico, responsable de su protección y cuidado. En esos encuentros se respetan sus tiempos, sus características y formas de comunicarse. El juego y las narraciones resultan muy adecuados para comunicar sobre el problema, en forma metafórica. Allí los niños encuentran formas de expresar sus emociones, verbalizar dudas, temores, y generar alternativas reparadoras.

N.P

Incluir al niño es una decisión estratégica: es conveniente entonces definir para qué incluirlo y de qué manera. Tiene que ver con definir el formato de terapia que consideremos más eficaz.

Cuando el eje de las intervenciones son los padres, con el objetivo por ejemplo de que lleguen a acuerdos, o correr al niño triangulado en una escena de conflictos de pareja entre los padres, considero que no es pertinente que participe el niño. El formato que definamos para la terapia, también es un modelaje de qué lugar ocupa el niño dentro de dicha consulta y por ende en el vínculo con sus padres. Exponer al niño a severas discusiones entre los padres, en mi opinión no suma beneficioso, más bien lo perjudica.

Así también, cuando la estrategia que los padres llevarán a cabo incluye un elemento “sorpresa”, del que no es conveniente que el niño tenga conocimiento previo. Es sabido que las interacciones entre padres e hijos se vuelven predecibles para toda la familia. Los hijos ya saben qué actitud esperar de sus padres ante determinadas conductas. En las entrevistas con el terapeuta es factible para los padres planificar otras actitudes (intentos de solución alternativos), que no sean las esperadas por los hijos. Se tratará entonces de “sorprender” a los hijos con respuestas imprevistas por ellos, con el objetivo de generar también actitudes diferentes.

E.V

Sí. Es conveniente excluirlos:

- En situaciones de violencia
- En presencia de baja disponibilidad a cambiar el lugar del niño en el sistema familiar
- Cuando se presentan severos conflictos conyugales

- Cuando los padres y adultos significativos en la consulta, tienen dificultades en el desarrollo de sus significados *transitivos y perdurables*. A lo largo de la vida construimos significados, tarea que no dejamos de hacer mientras tenemos una mente activa. Aunque dejemos de ser niños, otras preguntas nos pueden organizar en esa construcción: ¿con quiénes quiero construir mis proyectos?, ¿a quiénes les quedará la obra construida? También podemos observar, como clínicos, entornos que facilitan o dificultan la construcción de estos significados. Lo facilitan aquellos contextos con espíritu de expansión y generosidad para compartir y dar. En la clínica nos encontramos con que si esto no está presente podrá haber:
 - secretos familiares
 - predominancia de los problemas de los adultos (autocentración)

El excluirlos del proceso terapéutico no quiere decir excluirlos de un proceso de diagnóstico inicial. Es probable que vivan cotidianamente situaciones con algún grado de disfuncionalidad. Pero una vez que hemos realizado la extracción de la muestra, y tenemos los criterios clínicos para poder evaluar la situación y realizar el diseño de intervención conveniente, no es necesario ser testigos o cómplices de una situación que produce malestar, perturbación o riesgo en el niño. Se impone un diseño de intervención que intervenga sobre los vectores identificados como agentes de mantenimiento de la problemática observada.

RC: ¿Podrían especificar que tipos de problemas infantiles o bajo qué condiciones les ha resultado especialmente difícil intervenir para ayudar a resolverlos?

L.M

Considero que más que el tipo de problema, los casos que me han resultado más difíciles de resolver, y hasta fracasar, son aquellos en los que no logré constituir una alianza fuerte para un trabajo en equipo con los padres.

En el trabajo con la pareja parental, se presentan dificultades cuando los adultos realizan maniobras tendientes a “depositar” el problema con exclusividad en el niño, con escasa empatía y sensibilidad respecto a las necesidades del hijo; así también, en relaciones de escalada y rivalidad entre los padres.

Con los sistemas institucionales que participan, surgen dificultades en los casos en que hacen una delegación absoluta del problema, y dan prioridad a las necesidades de la organización.

Estas situaciones me han llevado a estar atenta a reconocer mis debilidades y valorar mis recursos, evitando convertir al sistema parental y /o institucional en adversarios.

N.P

En mi opinión, las mayores dificultades en la resolución de consultas por un niño tienen que ver con la ausencia de red para implementar estrategias que consideremos beneficiosas. En esos casos el problema “es” la falta de red. Aquellas consultas en las que los padres, por algún motivo, no se encuentran capacitados para brindar al niño lo que necesita, y asimismo hay ausencia de una red más extensa de contención (que incluye a veces a instituciones), que podrían ser apropiadas para realizar las acciones necesarias para colaborar en la resolución de la consulta.

E.V

Varios problemas y varias condiciones me resultaron difíciles de resolver. Seguramente porque me expusieron a limitaciones, conflictos o temores. En muchos casos los considero errores. Y aun con experiencia, en la actualidad sigo enfrentándome a ellos. Algunos ejemplos:

Situaciones de violencia. Un ejemplo: los padres habían consultado porque unos amigos les contaron que teníamos un programa especial para atender a

niños que se hacían pis en la cama, a una edad en la cual ya era esperable que no lo hicieran. En la primera entrevista, cuentan los padres que cada noche, utilizaban “la vara de Dios” que tenían colgada en el pasillo de la casa, y que les permitía dar castigo cuando las cosas del niño no funcionaban de acuerdo con lo esperado. Que era algo muy pensado y conversado para no hacerlo impulsivamente, y que compartían con el grupo religioso del cual participaban qué cantidad de cintazos merecía el niño por sus acciones incorrectas, incluida la enuresis. Les dije que no era posible ayudarlos con la vara de Dios en el pasillo. Que respetaba sus creencias religiosas, pero no acordaba con la implementación del cintazo. Que tenían que dejar de utilizarla y podíamos ayudarlos a ello, caso contrario, correspondía una denuncia. No volvieron.

Errores en la comunicación con los padres. Con frecuencia buscamos el contacto con la escuela a la cual concurre el niño, para conocer la opinión de “jueces” externos a la consulta. En una oportunidad fue realizado sin el acuerdo explícito de los padres, en una situación de secretos familiares. La situación fue vivida por la familia como amenaza a develar los secretos, y esto produjo una ruptura en la alianza terapéutica que no fue posible restaurar, pese a que el trabajo con el niño era muy positivo. El diseño se llevaba adelante con dos terapeutas (familiar e individual), ambos procesos fueron abortados, luego de más de un año de trabajo, evaluado por ambas partes como fructífero. Pudimos analizar aspectos referidos a la resistencia, pero aun así, el aprendizaje que nos quedó fue asegurarnos una y otra vez el acuerdo, antes de llevar adelante cualquier acción que vulnere la intimidad o active suspicacia en quien consulta. Con la buena intención no basta.

Esquemas arraigados. Al consultar la familia tenía una creencia muy arraigada “es bueno que los niños se expresen”. La niña había desarrollado una conducta de decir lo que quería donde fuera: a sus maestros, compañeritos, y como le gustaba la opera, cantaba en cualquier momento. Fue muy difícil para mí lidiar con este esquema fuertemente arraigado, y considerar que no siempre es bueno expresar lo que se siente. El límite está en el deseo del otro de escuchar. A veces,

la ideología se muestra al servicio de la resistencia, ya que este esquema dificultaba ver la dificultad que tenía la niña para leer la mente de los otros.

Negativa del niño a asistir. Recuerdo la situación de una mamá con dos hijas, cuya hija mayor no quería ni le encontraba sentido a asistir. La consulta era por maltrato de las niñas a su madre, y la dificultad de ella de manejar esta situación. Una recomendación: si los niños no quiere asistir a la consulta, no insistir, trabajar con quienes están disponibles. Podemos ayudarlos a través de ellos. De todos modos, en este caso, la niña aceptó un diseño familiar, versus la propuesta que la madre quería: “que ellas hagan terapia para que me traten mejor”.

Desesperanza- desesperación. En el hospital me pidieron una intervención, que denominaron “de rescate”, con un niño que estaba atendido en el servicio de oncología. Debía hacer una corrección de errores psicoterapéuticos previos, realizados en la dirección contraria a lo que indica la clínica y la investigación. Lo difícil para mí era la presión del equipo médico y de la familia, ya que el niño se encontraba con riesgo de vida si no lográbamos la adhesión al tratamiento médico solicitada. Lo logramos, y actualmente está en proceso de mantenimiento. Intervenimos sobre los aspectos más épicos de la estructura familiar (es decir, el afán de lucha, confrontación y pelea que mostraba tanto el niño como la familia), aún a riesgo de acentuar estos aspectos que, en otros contextos, eran disfuncionales. La vida nos daría otra oportunidad para intervenir más adelante sobre ello.

En la misma dirección, interviniendo en el Servicio de Neonatología, me he encontrado con *dilemas éticos*, tanto para poder respetar la muerte, como para optar por la alternativa más saludable en situaciones críticas del nacimiento. Esto implica la aceptación de las limitaciones con las que puede convivir un niño, para no continuar interviniendo médicamente tratando de perfeccionar hasta correr nuevos riesgos. En mi experiencia, son los padres con alto nivel de creatividad quienes suelen ser buenos interlocutores en estos procesos de aceptación.

Diagnósticos tempranos. Teníamos que diagnosticar un trastorno de Gilles de la Tourette en un niño de 2 años. Ni la clínica ni las investigaciones tienen documentada esta situación. Lo mejor: ser precavidos y no terminantes en el diagnóstico dado. Es el difícil equilibrio entre sobre- diagnosticar, y pasar por alto signos clínicos relevantes.

RC: ¿Algún modelo sistémico o individual, en particular, es más adecuado que otro en relación al tipo de problema o características del contexto significativo, para facilitar la resolución de los motivos de consulta infantiles?

L.M

En el abordaje terapéutico con niños y familia tomo como modelo el estratégico, donde el terapeuta es parte activa del proceso, diseñando una estrategia para cada problema. El modelo está pensado para ayudar a las familias –u otras formas de organización- a seguir adelante, decidiendo metas y esfuerzos a invertir.

El modelo estratégico, permite el diseño, para cada situación, y la utilización de técnicas de otros enfoques; se sabe ya que hay técnicas especialmente eficaces para ciertos problemas.

En el trabajo con niños me he sentido muy cómoda con el uso de técnicas de la terapia narrativa, como la externalización, que busca separar el problema de la persona: "el problema es el problema, la persona no es el problema" (White, M., 1989,1997). Los rótulos contribuyen a elaborar una identidad problemática: "soy el desastre de la familia, soy triste y evitativo". La externalización abre un espacio que permite deshacer algunos efectos negativos de la rotulación social. La he implementado especialmente en problemas de abusos sexuales infantiles y encopresis.

Esta técnica, respetuosa de las características y formas de comunicación de los niños, lleva a utilizar metáforas, narraciones y juegos, que potencian la motivación y la capacidad de resolver problemas. Los niños la disfrutaban, y yo como terapeuta también.

En problemas tales como: carencia de habilidades sociales, aislamiento, baja autoestima, duelos, y experiencias traumáticas, suelo implementar técnicas cognitivas y actividades que ayuden a los niños a reconocer y nombrar emociones en ellos y en los demás, a desarrollar habilidades para expresarlas de modo positivo, a fortalecer su autoestima, promoviendo la creatividad y el autoconocimiento.



La revisión de algunas investigaciones, presenta evidencia sobre la efectividad de las intervenciones sistémicas en familias con niños y adolescentes con variadas dificultades. La evidencia indica la efectividad de las intervenciones sistémicas solas, o como parte de un programa multimodal para resolver problemas determinados. En los últimos años se avanza en las investigaciones dirigidas a la práctica basada en la evidencia, en las consultas con niños y adolescentes.

Shadish y Baldwin (2003) revisaron 20 meta-análisis de intervenciones sistémicas . Estos resultados muestran el beneficio del tratamiento familiar, tanto al finalizar el proceso terapéutico, como en los seguimientos realizados posteriormente.

Según otras investigaciones, las intervenciones familiares son efectivas en consultas que tienen que ver con el asesoramiento por temas que conciernen al desarrollo infantil (Delcarmen- Wiggins y Carter, 2004, NICHD Early Child Care Research Network, 2006) .

“Las intervenciones sistémicas tienen efecto a largo plazo en algunas situaciones que conciernen a los niños” (Ramchandani , 2000)

Así también, otras investigaciones hablan de la efectividad en una proporción de casos de abuso y abandono infantil.

Chaffin et al.(2004) encontró que en seguimientos luego de dos años, sólo el 19% de los padres había reportado recaída en problemas de abuso físico, comparado con 49% de padres asignados a un tratamiento estándar.

Podríamos citar una cantidad de investigaciones que indican la efectividad de las intervenciones sistémicas en problemas de conducta, instalación de hábitos, problemas de atención, abuso de drogas, problemas de ansiedad, depresión, trastorno bipolar, etc. Varias de estas investigaciones hablan de la eficacia de tratamientos multimodales, ya sea de intervenciones sistémicas con la inclusión de farmacología, y/o que incluyan abordajes cognitivos.

En mi experiencia se incrementa la eficacia cuando se implementa, dentro de una estrategia sistémica, un abordaje multimodal que incluya aquellas técnicas investigadas como más eficaces para solucionar problemas específicos.



Hemos evolucionado desde las peleas entre los diferentes modelos hacia los modelos de integración, que permiten realizar diseños de intervención contemplando los diferentes niveles involucrados, simultánea o sucesivamente.

Al momento de diseñar intervenciones, tendremos en cuenta:

- *Tratamiento* según se trate de:
 - síntomas (ej.: enuresis, problemas escolares, tics, obsesiones)
 - afrontamiento de situaciones críticas.(ej: psicoprofilaxis obstétrica, quirúrgica, adhesión a tratamientos médicos)
 - perturbaciones en la comunicación familiar y social (ej: abuso, violencia doméstica y barrial, impulsividad, inseguridad y miedos)

- *Evaluación* del proceso y del resultado (inter-jueces)
- *Promoción de salud*: grupos psico-educativos para padres, madres, maestros/as sobre miedos e inseguridad, confirmación y reconocimiento.

Los programas de intervención con los niños siempre incluyen a las familias:

- En procesos de psico-educación
- En terapia familiar

RC: ¿Qué le sugerirían a los terapeutas con no muchos años de experiencia en el campo clínico sistémico, en pos de ayudarlos en el ejercicio eficaz de la psicoterapia cuando la consulta viene por niños?

L.M

A los jóvenes terapeutas les sugiero:

- Organicen y sistematicen el trabajo de acuerdo al modelo de abordaje elegido.
- Reconozcan sus pre-conceptos, estereotipos y creencias, y estén atentos a su presencia.
- Utilicen las técnicas de manera flexible y creativa, no son recetas.
- Disfruten el trabajo, y esto facilitará que sean eficaces.

N.P

Considero que al comenzar a trabajar en las consultas con niños, los terapeutas nos encontramos con algunos obstáculos propios.

Uno de dichos obstáculos es, en mi opinión, abrir el abanico de posibilidades de intervención, ya sea citando a ambos padres o conversando en una escuela. Este movimiento constituye un desafío que a veces se evita.

En las supervisiones, es claro que, por un temor a sostener una entrevista con más de una persona (cuestión más compleja sin duda, sobre todo si se trata de relaciones tensas entre padres), a veces se pierde la posibilidad de intervenir más efectivamente. Como “se hace camino al andar”, creo que la práctica nos va ayudando más que la evitación. Y los resultados estarán a la vista.

Incluir a ambos padres, poner nuestro esfuerzo en construir un motivo de consulta, inclusive con aquel padre más reticente, trae sin dudas resultados más exitosos.

Así también, incluir a los docentes, recogiendo la información pertinente y dándoles devoluciones útiles para su manejo cotidiano con el alumno, incrementa las posibilidades de mejorar los resultados.

La devolución-intervención que hagamos en la institución escolar, muchas veces es central para la resolución del problema. En mi opinión, vale la pena lograr que dichas devoluciones sean consistentes y prácticas, y que incluyan acciones concretas a realizar. Devoluciones teóricas, vacías de significado para un maestro, no harán diferencia.

Otro punto que en mi opinión es importante para el diseño de una estrategia, es sólo avanzar cuando tenemos clara la motivación de los consultantes, qué esperan lograr, y cuál es su predisposición a trabajar en esa dirección. Cuando, por ejemplo, la consulta viene por derivación del colegio, los padres no siempre coinciden con el motivo de consulta. Detectar cuál es la motivación, construir con ellos algo sobre lo que les interese trabajar, es un primer paso importante para lograr un mejor y satisfactorio resultado.

Considero también que diseñar estrategias “a medida” constituye un desafío imperdible, que hace que nuestra profesión mantenga esta mezcla de ciencia y arte que la hace fascinante.



Mis sugerencias son:

- Atender a diferentes niveles de la consulta
- Considerar los criterios de pertinencia de la no intervención. Al día de hoy sabemos que la psicoterapia tiene efecto, diferenciado del placebo. Pero también comenzamos a tener documentación sobre el efecto neutro y en algunos casos el *efecto dañino* que puede tener la intervención psicológica, como en situaciones de duelo, entre otras.
- Cuidarse en establecer la distancia óptima para no “quemarse”: reconocer las limitaciones (del contexto, del conocimiento, propias)

RC: ¿Algun otro comentarios, reflexión u opinión, que consideren pertinente o útil para la aplicación de modelos sistémicos/familiares cuando la consulta es por niños?



El pensamiento sistémico nos lleva a contextualizar las conductas en las familias, y más allá de ellas, en los contextos barriales y comunitarios, atravesados muchos de ellos por problemáticas complejas. No todos los problemas que aquejan a las familias son exclusiva responsabilidad de sus miembros; supuestos culturales, económicos y de género subyacen a modos de funcionamientos familiares y relacionales.

En las entrevistas es necesario explorar las expectativas, normas y posibilidades de cambio, para así dilucidar el sentido que tienen sus prácticas familiares en el contexto de sus circunstancias, y no el que podemos adjudicarle a partir de nuestras creencias y visiones.

Ampliar el foco mas allá de las familias puede enriquecer y diversificar las intervenciones, además de constituir una actitud ética.



Quiero subrayar la importancia de la Formación, el Entrenamiento y la Supervisión. Se ha caracterizado a la práctica psicoterapéutica como tóxica. Es posible que ello se deba a la cantidad de situaciones intensas que vivimos los terapeutas.

Específicamente en el trabajo con niños y sus familias nos encontramos con dilemas éticos (por ejemplo al trabajar con un equipo médico), tensiones vinculadas a las limitaciones que muestran los niños en el desarrollo (por ejemplo, al trabajar en equipos escolares), perturbaciones en la comunicación (por ejemplo, al trabajar con familias disfuncionales). Todo ello exige el desarrollo permanente de criterios clínicos, la actualización en relación a lo que aportan las investigaciones, y el compromiso con la labor que convoca. Los espacios de supervisión, tanto horizontal (con pares) como vertical (con expertos), favorecen el desarrollo del cuidado del terapeuta y la optimización de las propias competencias terapéuticas.

Una última recomendación: trabajar con otros, favoreciendo el intercambio y el diálogo. Los desafíos son muchos, el campo muy fértil. ¡Hay mucho para hacer!

Comentario final de Ruth Casabianca

La riqueza y diversidad de las respuestas otorgadas, a mi entender, ponen en el foco varias cuestiones “claves” cuando se trabaja en la consulta por problemas infantiles:

- La importancia de saber trabajar interdisciplinariamente, y con ello la necesidad de plantear objetivos definidos para las terapias

- La importancia de integrar conocimientos específicos referidos a otras áreas del saber, como la Psicología Evolutiva, la Psicopatología del desarrollo, y las Neurociencias, y a la vez, consideraciones éticas por parte del terapeuta
- La necesidad de desarrollar destreza en la construcción y sostenimiento de la alianza terapéutica múltiple, con adultos y niños, y con ello la posibilidad de empatía con generaciones diferentes
- La habilidad para distinguir cuándo las problemáticas refieren exclusivamente a los adultos, y con ello diferenciar responsabilidades y posibilidades propias de cada etapa de la vida
- La necesidad de desarrollar una mirada abarcadora y centrada en las influencias mutuas, dentro de, y entre los contextos involucrados en los problemas
- La capacidad de atender a la vez a los “externos” que nos consultan y a la persona del terapeuta, y con ello a las interacciones y transformaciones propias del sistema terapéutico

Quiero finalizar enfatizando la advertencia compartida por las autoras respecto a la importancia del entrenamiento y la supervisión cuando se trabaja con familias y niños, como asimismo la inclusión del disfrute y el humor que se hace posible, en especial, en el contacto con la “generación menor”.

A mis colegas participantes, muchas gracias.

Referencias sobre los invitados al diálogo:

Laura Manzi: Lic. en Psicología, Instituto de la Familia y Terapias Breves de Santa Fe. lauramanzi@ciudad.com.ar

Norma Pollán: lic. En Psicología, Centro Privado de Psicoterapias de Buenos Aires. normapollan@gmail.com

Edith Vega: Dra. en Psicología, Fundación Aiglé. docencia@aigle.org.ar

Referencias bibliográficas

Chaffin, M.; Silovsky, J.F; Funderburk, B.; Valle, L. A.; Brestan, E.; Balachova, T. (2004): Parent –child interaction therapy with physically abusive parents: efficacy for reducing future abuse reports. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72: 500-510

Delcarmen- Wiggins, R. & Carter, A. (2004): *Handbook of Infant and Toddler Mental Health Assessment*. New York: Oxford University Press.

Ramchandani, P. & Jones, D. (2003): Treating psychological symptoms in sexually abused children. From research findings to service provision. *British Journal of Psychiatry*, 183: 484-490

Shadish, W. & Baldwin, S. (2003): Meta-analysis of MFT interventions. *Journal of Marital and Family Therapy*, 29: 547-570

Starfield, B.(1982): Behavioral pediatrics and primary care. *Pediatric Clinics of North America*, 29: 377-390

White M. (1994): “*Guías para una terapia familiar sistémica*”. Barcelona. Gedisa

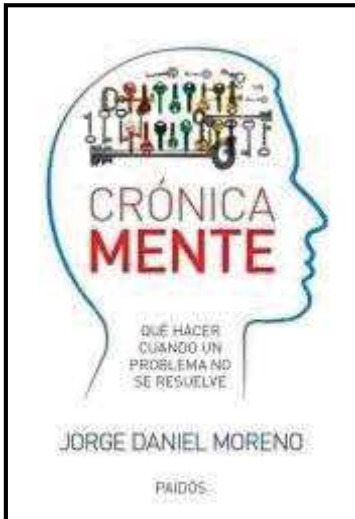
Homenajes y Recordatorios

A Braulio Montalvo

Un testimonio y un agradecimiento. Los movimientos perspicaces de Braulio Montalvo no se limitaban a navegar con maestría las corrientes invisibles de las fuerzas que organizan, para bien o para mal, a las familias, sino que se extendía espontáneamente a pesquisar la cualidad específica del trabajo de sus colegas. Antes que yo mismo, percibió con claridad, hace ya bastantes años, en el comienzo de mi desarrollo sobre la micropolítica y la poética de la psicoterapia, que mi trabajo se iba deslizando cada vez más hacia un interés en los eventos terapéuticos que escapan a los patrones del conocimiento organizado y políticamente capturado. Engarzando ese deslizamiento de mi trabajo con algunos de los intereses tempranos del grupo que formó con Minuchin, Guerney, Roman y Schumer hace unos cincuenta años, en un comentario a uno de los artículos que escribí mientras buscaba a un modo de hablar sobre lo que en la terapia escapa a los patrones de comportamiento, incluidos los del propio terapeuta, me atribuyó con su generosidad habitual lo que en verdad lo describía muy bien a él mismo como terapeuta: "Hasta ese momento el terapeuta parece estar trabajando sin un plan claro, pero es pronto guiado por una línea natural, una apertura secreta en la anatomía de la situación..." Con un gesto sutil me señaló un camino para seguir y del cual también separarse, el camino, que pocos cultivaron como él, del arte de cercar a esos momentos cuasi invisibles que tanto lo fascinaban, sin caer en la monotonía del protocolo ni sucumbir a la mistificación de la creatividad. Chau Braulio.

Marcelo Pakman

Libros y revistas recomendadas



Autor: **Moreno, Jorge Daniel**

Título: **Cronicamente. Qué hacer cuando un problema no se resuelve.**

Editorial: **Paidós, 2014**

Reseña: CrónicaMente nos habla de un término poco conocido: cronificación. La cronificación remite a algo habitual pero que viene de tiempo atrás y que continuará siendo, generalmente, molesto e incómodo, con altibajos caracterizados por períodos

de calma y otros de crisis.

Si la crisis es la fractura brusca de un equilibrio, que arrecia con inquietud e incertidumbre, la cronificación es una inestabilidad vacilante que de vez en cuando se tambalea y que poco a poco alimenta la sensación de que en algún momento un traspie dará lugar a una caída estrepitosa. Hay crisis que no cruzan el umbral del cambio, parecen consumirse pero no se apagan sino que restablecen un equilibrio precario con lapsos de pseudotranquilidad. A este estado de crisis concatenadas que restablecen una y otra vez equilibrios cada vez más complejos e inestables, se lo llama cronificación, un proceso que en cada crisis abre la posibilidad del cambio, ya sea para apuntalar el mismo equilibrio o para propiciar otro nuevo y diferente.